Vasni de Almeida | Organizador

História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História

História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História

Vasni de Almeida
Organizador

História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História

Palmas – TO
2018

Revisão
Neusa Teresinha Bohnen

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação
M&W Comunicação Integrada

Fotografia Capa
Grupo Escolar Campos Brasil, uma das primeiras escolas de Araguaína. Acervo de imagens do Centro de Documentação História, UFT/Araguaína.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – SISBIB/UFT

H673 História da educação e método de aprendizagem em ensino de história / Vasni de Almeida (org.). – Palmas/TO: EDUFT, 2018.
391 p.:il . color

ISBN: 978-85-60487-47-9

1. História da educação. 2. Ensino de história. 3. Método de ensino. I. Título. II. Almeida, Vasni de (org).

CDD 370.11

SUMÁRIO

PREFÁCIO

"O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente."
(Paulo Freire)[1]

Como a História da Educação pode nos ajudar a identificar caminhos para a emancipação da humanidade? Quais estratégias didático-pedagógicas nos auxiliam na construção de práticas de ensino de história voltadas para a formação da cidadania? Por que as discussões historiográficas e metodológicas devem estar presentes no ensino de história? Quais são as imagens dos indígenas presentes nos livros didáticos? O que esse discurso textual e imagético dos livros provoca no imaginário dos estudantes? Quais são as reflexões empreendidas no Tocantins relacionadas à história regional?

As respostas a esses questionamentos são encontradas nesta obra, organizada com o objetivo de ofertar subsídios para a construção do conhecimento histórico aos acadêmicos de cursos de História; pesquisadores da área; professores tanto da educação básica como do ensino superior e demais interessados no tema.

O organizador do livro e seus colaboradores se dedicaram à

---

1 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 74-75.

ampliação dos estudos sobre os desafios atuais e contextuais da história da educação e do ensino de história, especialmente na educação básica, apresentando sugestões de temas para pesquisas e provocando questionamentos a fim de desnaturalizar o que está dado em produções historiográficas e livros didáticos.

O livro também traz reflexões relevantes sobre o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. De forma especial, há capítulos que subsidiam a discussão sobre aspectos da história e da cultura indígena, que caracterizam a formação da população brasileira, suas lutas e contribuições para a formação da sociedade nacional. Os autores que trataram dessa temática contribuem para o processo de problematização da superação historiográfica, que passa pelo abandono das visões preconceituosas e da vitimização do indígena, isto é, revelam os indígenas como sujeitos históricos valorizados, que fazem escolhas, resistem, negociam, tomam decisões etc.

Conforme a epígrafe de Paulo Freire, devemos compreender que a história não é estática, ou seja, ao realizar pesquisas e reflexões sobre temas, contextos e objetos históricos, devemos nos posicionar em relação ao passado e ao presente, selecionando as teorias que nos auxiliarão a olhar para o passado e reconstruir o conhecimento histórico. É um movimento de mudanças, apoiado pelo diálogo com diferentes sujeitos e fontes, permanentemente reconstruído por professores e pesquisadores da história e áreas afins.

Assim, os autores dos capítulos deste livro nos convidam a realizar reflexões e críticas aos modelos de ensino escolar implantados nas sociedades ocidentais, bem como às teorias e práticas de ensinar história em sala de aula. O mais interessante é que a maioria dos autores e/ou coautores são professores da rede básica de ensino, ou seja, conhecem verdadeiramente a realidade das escolas brasileiras e têm autoridade para empreender as discussões teórico-práticas expressas no livro.

Os conceitos de sujeito, tempo, espaço, memória e construção de identidades atravessam os capítulos e se desdobram em resultados de pesquisas de campo, envolvendo a metodologia da educação patrimonial para ensinar história; a formação docente e sua relação com a internet e mídias sociais; o uso de filmes como suporte na construção do pensamento histórico e a relação do conhecimento histórico-historiográfico com as representações docentes dos ensinos fundamental e médio.

Esta obra nos apresenta os desafios relacionados ao ensino de história e também anuncia caminhos para enfrentá-los. Além de pesquisas que articulam os saberes da academia e os saberes históricos escolares, os autores nos presenteiam com sugestões de imagens, indicações de leituras, exposição de fotografias, uso de sites, mídias sociais e recursos digitais, com intencionalidade pedagógica. Essas sugestões, certamente, auxiliarão sobremaneira no processo de construção e aprimoramento dos letramentos informacional, midiático, digital e histórico de professores e estudantes.

Rosária Helena Ruiz Nakashima[2]

2 Doutora e mestre em Educação. Pedagoga. Professora adjunta do curso de História da Universidade Federal do Tocantins e do programa de mestrado em Cultura e Território.

APRESENTAÇÃO

Em texto publicado em de 2013, chamávamos a atenção para certo desconforto entre as áreas da História e História da Educação, a última concebida por alguns historiadores como pertencente à área pedagógica. Para analisar esse desconforto, utilizamos as considerações de Miriam Jorge Warde, em *Contribuições da História para a Educação*, publicado pela Revista em Aberto, em 2011. Nesse texto, a autora salienta que os dois campos precisam entender que dependem da crítica historiográfica. Para Warde, essa crítica deve ser epistemológica e ideológica, sendo necessário interrogar sobre a relação entre conhecimento e ideologia, tanto na área da história quanto na da educação.

No entendimento de Warde, se história da educação pretender ser história e promover estudos que levem em consideração sua natureza histórica, ela deve não somente dispor de fontes, mas também sugerir temas, provocar interrogações e desnaturalizar o que foi tido como dado do passado. Com esses devidos cuidados, a história da educação tem amplas possibilidades de cunhar seu próprio espaço nos estudos em história, desde que não abra mão de fazer a crítica ao que foi produzido em educação e fazer de tudo para romper as fronteiras entre a história e a história da educação. Por outro lado, a autora chama a atenção dos historiadores para que deixem de se amedrontar com a educação (ou com as possibilidades de ensinar), pois o ensino e a aprendizagem oferecem uma infinidade de temas para estudos nas duas áreas.

Esta coletânea busca dar uma contribuição aos estudos de história da educação e de ensino de história; também promove reflexões e críticas aos modelos de ensino escolar implantados nas sociedades ocidentais bem como às teorias e práticas de ensinar história em sala de aula. Em nossa compreensão, os caminhos trilhados pelas propos-

tas educacionais nas unidades escolares e as metodologias de ensino de história estão mais próximos do que se possa imaginar.

Para melhor tratamento das temáticas, dividimos a coletânea em duas partes. Na primeira, tratamos de questões que envolvem considerações acerca da história da educação, ou seja, de estudos históricos que analisam as teorias e práticas escolares em suas mudanças e permanências, em diversos espaços e temporalidades. O texto *A educação escolar ocidental: espaços de disputas sociais e culturais* trata sobre o ensino escolar, começando na Antiguidade Clássica e chegando ao final do século XX. A escola ocidental é analisada como elemento que permite entender as continuidades e descontinuidades que fincaram raízes na educação brasileira, como a educação sendo privilégio das elites, planificadora de comportamentos, disciplinadora de corpos, voltada para o mercado de trabalho e fundada nos emblemas de classe.

Percorridas as formas gerais de organização escolar no ocidente, tivemos a preocupação em apontar como as propostas de educação foram implantadas na Região Norte do Brasil. Nesse sentido, *A escola primária em Boa Vista do Tocantins: particularidades da instrução pública em Goiás no século XIX* retrata o processo de criação e instalação das escolas primárias no extremo norte de Goiás no século XIX. A partir de documentos rastreados no Arquivo Histórico e na Assembleia Legislativa de Goiás, foram identificadas informações e particularidades que envolveram o funcionamento das escolas naquela que era a mais longínqua fronteira territorial da província. As barreiras e o uso político da educação nas regiões distantes dos grandes centros foram bem explorados pela autora.

Outro texto voltado para a educação escolar no norte goiano é *O ensino secundário na antiga região norte de Goiás (atual Tocantins): das aulas avulsas ao Ginásio Estadual de Porto Nacional*, no qual a autora percebe que as aulas avulsas, já superadas em alguns estados brasileiros no decorrer do Império, permaneceram como possibilidades de estudos secundários às populações do norte do Brasil até a década

de 1930. Assim, a educação escolar não é devedora somente de mudanças, mas de continuidades.

Na segunda parte da coletânea, organizamos estudos que se ocupam das teorias, métodos e propostas de ensino de história. As pesquisas em história no Brasil há muitas décadas deixaram de ser prerrogativas apenas das abordagens positivistas e marxistas, passando a receber contribuições também da história cultural. Na introdução do livro *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*, publicado pela Casa da Palavra, Rachel Sohiet (2003)[1] afirma que essa corrente historiográfica ampliou a quantidade de sujeitos e objetos a ser estudados, pois sem excluir os de "cima" deu voz e vez aos de "baixo", incluindo na história social "os gêneros, as etnias, as gerações e múltiplas formas de identidade, além de buscar diferenças entre todos [...]".

Se as pesquisas em história passaram por mudanças conceituais e metodológicas, o ensino de história em sala de aula não ficaria incólume, se entendermos que ensino e pesquisa são atividades inseparáveis. Desde a segunda metade da década de 1980, a história tem sido ensinada ora por eixos temáticos, ora integrando conteúdos da história geral com História do Brasil ou mesmo de forma tradicional, ou seja, por períodos lineares (História Antiga, Moderna e Contemporânea, por exemplo). Seja qual for o método utilizado, as abordagens para a compreensão dos sujeitos de estudos mudaram, especialmente em decorrência da influência da história cultural presente nos fundamentos teóricos contidos nas Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. A partir de então, o ensino de história passou a privilegiar as práticas de cidadania, as diferentes identidades, o meio ambiente, a crítica ao consumo, entre outras perspectivas de ensino silenciadas até então.

---

1 ABREU, Martha; SOHIET, Rachel. (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas, metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Os textos que compõem a segunda parte da obra sinalizam para esse deslocamento de tratamento dos sujeitos históricos nas formas de ensino. Apontam, também, para novas didáticas que buscam deixar a história mais significativa quando ensinada em sala de aula na educação básica. Lembramos que as reflexões e propostas descritas estão voltadas para as práticas de ensino em escolas das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

O capítulo que abre a segunda parte é *Narrativas docentes: tensões entre o conhecimento histórico-historiográfico e os saberes escolares*. Por meio dos aportes teóricos de Paul Ricouer e Jörn Rüsen, os autores analisam a relação entre o conhecimento histórico-historiográfico e as práticas e representações docentes do ensino fundamental e do ensino médio de escolas de Palmas/TO. Buscam investigar se os docentes percebem a aproximação entre o ensino de história e as pesquisas realizadas no cenário acadêmico. Averiguam, ainda, se esses docentes conseguem traçar o perfil historiográfico das obras didáticas que utilizam em sala de aula e se acompanham os debates sobre as diferentes correntes historiográficas que orientam os livros didáticos.

Postas as questões teóricas e didáticas para o ensino de história, os três próximos capítulos tratam do ensino de história indígena. Em *Povos indígenas sem história: pesos teóricos e metodológicos da ausência*, o autor lembra que as histórias dos povos indígenas brasileiros não podem se resumir às narrativas midiáticas e às abordagens eivadas de preconceitos construídas por uma história romântica e eurocêntrica. Para o autor, a quebra de preconceitos e equívocos é essencial para o ensino de história indígena. Contribui para os saberes e culturas indígenas, em sua ampla diversidade, a feitura da Lei 11.645/2008, que incluiu na educação básica o ensino e aprendizagem de suas histórias.

Em *O ensino de história dos índios do Piauí*, os autores analisam as narrativas do extermínio dos indígenas nesse estado e como elas adentram nos livros didáticos de história. Relacionam a pesquisa histórica elaborada no universo acadêmico com olhar atento para as fontes

escritas como mecanismos que podem reforçar o discurso oficial de apagamento das culturas indígenas. Para os autores, as narrativas invocadas para a representação do passado não deixam de ser formas de criação de identidades que precisam ocupar espaços na compreensão das formas indígenas de organização no ensino em sala de aula.

No capítulo *O indígena no imaginário dos alunos do ensino fundamental do Tocantins: desafios e possibilidades para a implantação da Lei 11.645/2008,* os autores investigam as imagens elaboradas pelos discentes do Colégio Estadual José Luiz Siqueira, em Wanderlândia/TO, ao mesmo tempo em que analisam as imagens de indígenas contidas na coleção *Para Viver Juntos,* utilizada nessa escola. Uma das grandes contribuições do capítulo é a análise que os autores empreendem sobre as avaliações que especialistas da área de história fizeram da coleção utilizada como fonte de pesquisa e da própria lei que introduziu a obrigatoriedade do ensino de história de povos indígenas nas escolas. As considerações dos autores revelam a necessidade de clivagens críticas quando se trata de enfrentar os estereótipos que envolvem as populações tradicionais brasileiras.

Na sequência dos textos sobre o ensino de história, apresentamos os capítulos que refletem sobre metodologias de ensino, propondo alternativas para o aprendizado em sala de aula. Nesse sentido, em *Aprendendo história: a educação patrimonial como proposta de intervenção no Mercado Municipal de Araguaína,* os autores apresentam as estratégias de intervenção didática a partir das metodologias de educação patrimonial, buscando problematizar novas perspectivas para o ensino de história, um ensino pensado a partir de conteúdos, metodologias e didáticas que vão ao encontro dos alunos ou, segundo Paulo Freire, um ensinar e aprender com sentido.

Perspectivas de aprendizagem no ensino de história na era digital: formação docente, internet e redes sociais on-line problematiza o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a internet e as redes sociais on-line em face das demandas e desafios do

ensino de história. Os autores destacam que a discussão que norteia a formação de professores e sua inclusão na era digital deve ser ampliada e aprofundada, apontando as possibilidades e as fragilidades que permeiam essa formação, colocando à baila o conflito de gerações contido na relação professor-aluno e demais fatores que compõem essa relação.

Finalmente, *Ensino de história: filmes como suporte na construção do pensamento histórico* produz importante reflexão sobre limites e possibilidades do uso do filme enquanto suporte na construção do pensamento histórico na sala de aula numa perspectiva crítica. A partir de considerações de Walter Benjamim e Theodor Adorno o texto analisa a indústria cultural e aponta a necessidade do uso crítico dos artefatos culturais. Como fonte para a pesquisa a autora tomou como referência dois filmes: *A História das Coisas* (documentário), de Annie Leornad, de 2007, e *Tempos Modernos* (ficção), de Charles Chaplin, de 1936. Para o desenvolvimento do estudo, a autora promoveu oficinas e aplicou questionários em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Araguaína/TO.

Enfim, esta é uma obra que reflete as idas e vindas da educação escolar no Brasil, implantada no século XVI e que demorou séculos para se distanciar dos modelos europeus de ensino, o que demandou densa disputa por métodos e propostas a ser implantados em diversas regiões do país. Detivemo-nos sobre a organização do ensino escolar no norte goiano, atual estado do Tocantins, na intenção de possibilitar compreensões sobre a interferência do Estado em questões educacionais em regiões distantes dos grandes centros econômicos e políticos. Quanto ao ensino de história, procuramos apontar novos debates e métodos que envolvem o aprendizado em sala de aula, notadamente aqueles experimentados em cidades das regiões Norte e Nordeste.

O organizador.

PARTE I
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

História da educação: narrativas de suas trajetórias

Vasni de Almeida[1]

As reflexões a seguir foram organizadas a partir de apontamentos realizados em livros, capítulos de livros e artigos, durante mais de dez anos como professor de História da Educação em cursos superiores de História, Pedagogia e Letras. Em minhas aulas procurei discutir com os alunos o fato de a educação escolar ocidental[2] apresentar-se como espaço de liberdade, de busca de autonomia, mas, também, de forma muito clara, de manutenção e busca pelo poder. Poder compreendido como campo de lutas. De um lado, os governos, as classes abastadas e as instituições religiosas procurando fazer dos ensinamentos escolares os esteios para a divulgação de suas ideologias, de manutenção de privilégios. De outro, as camadas mais distantes do poder de mando – os comerciantes, os artesãos, os pequenos proprietários, os pobres livres, tentando, a todo custo, por meia da obtenção de conhecimentos e títulos, usufruir dos mesmos direitos sociais, culturais e artísticos a que tinham acesso os que estavam no topo da pirâmide social.

Da Antiguidade Clássica aos dias de hoje a educação escolar vem se deparando com o antagonismo entre a liberdade de aprender e o saber como forma de manutenção do poder. Na aristocracia grega, a educação escolar era considerada nobre se fosse utilizada para

---

1 Docente do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional e do programa de mestrado em Ensino de História, Prof História Núcleo da UFT.

2 Não me aprofundei de forma satisfatória na educação oriental, bem como na educação africana e indígena.

a contemplação e para o engrandecimento do ser, e indigna se estivesse voltada para uma profissão; compreensão essa que não era a mesma dos comerciantes e artesãos, que viviam dos labores diários. Os fidalgos romanos tinham a educação como fonte de manutenção das tradições familiares, já a plebe não compactuava com essa ideia. No medievo, a Igreja Católica e suas ordens faziam da educação em escolas a extensão dos espaços de doutrinamento e catequese, porém, isso não impediu que do seu interior surgissem as universidades para dar formação à burguesia nascente.

No século XVI, a escola moderna, voltada para a utilidade, para a planificação e conformação para o trabalho, não deixou de capacitar trabalhadores assalariados para o exercício de profissões caras ao capitalismo, ainda que o estudo como privilégio de classe se mantivesse na cultura escolar até o final do século XIX.

A educação como forma de profissionalização e de controle, de disciplinarização de mentes e corpos, como possibilidade de conquistas sociais de participação nas riquezas produzidas pelos seres humanos é analisada, neste capítulo, como elemento que sinaliza para as mudanças e permanências que fincaram raízes na educação brasileira, uma educação que não nasceu para capacitar alunos para as técnicas necessárias ao mundo do trabalho, mas como condição de classe. Todavia, ela mudou para conviver com as inovações do mundo do trabalho e todas suas vicissitudes. Um pouco desse debate é o que vamos apresentar nessa trajetória histórica sobre a educação escolar ocidental.

Destacamos que este texto busca considerar as mudanças e permanências na história da educação ocidental, o que exigiu algumas reflexões sobre temáticas caras ao ensino escolar. Reconhecemos, no entanto, tratar-se de uma narrativa que busca subsidiar informações aos docentes que lidam com a disciplina História da Educação nos cursos de licenciaturas. Assim sendo, em algumas partes do texto, a narrativa se torna apenas descritiva, restringindo-se a oferecer dados que podem ser aprofundados com reflexões postas em outras pesquisas.

A educação na Antiguidade Clássica: da contemplação aos saberes práticos

A história da educação escolar no Ocidente, aquela voltada para pensar as normas e condutas sociais, para a explicação do poder político, para pensar a natureza e seus impactos na vida em sociedade, para as técnicas de ensinar e para a profissionalização remonta à Antiguidade Clássica, mais precisamente aos gregos, ainda na transição entre os períodos arcaico e clássico. A educação grega desses períodos pode ser compreendida a partir do que espartanos e atenienses concebiam com ensino escolar.

De acordo com Marrou, no período arcaico grego (séc. IX ao VII a. C), Esparta não exibia ainda o conservadorismo que a marcou no período clássico (séc. VI ao IV a. C), antes disso, era uma cidade conhecida por ser vanguarda do progresso, metrópole da civilização e bastante atraente para artistas e poetas. Todavia, na passagem do século VII para o século VI a. C., a sociedade espartana foi assumindo posições conservadoras. No campo do saber, a educação passou a se ocupar mais com a formação do soldado do que com a do cavalheiro. Nesse sentido, o saber educacional passou a valorizar a preparação do soldado devotado ao Estado e à cidade. A formação militar passou a ser concebida como o maior dos valores. Nesse contexto, a tirania se instala na forma de medo, perseguição, segredo e fechamento ao estrangeiro. O Estado monopoliza a educação e a política da eugenia – a seleção dos meninos saudáveis e o descarte dos considerados doentes – passou a ser adotada. A educação escolar se restringe ao adestramento militar: linguagem pobre e breve, mordaz e debochada. A música se reduziu a fanfarra e a moral se restringiu à atitude cívica. Houve repulsa pela beleza individual e pela arte e apego à violência, com o ideal de educação recaindo na formação do jovem viril e bruto (MARROU, 1971).

Marrou afirma que o olhar para a educação espartana do pe-

ríodo clássico grego revela que a educação escolar pode promover projetos autoritários. Para o autor, outra característica de relevo na educação grega espartana da Antiguidade Clássica era o amor viril, ou seja, o amor do soldado adulto pelo jovem aprendiz que, antes de tudo, era compreendido como um sinal de nobreza. Na pederastia espartana, residia um tipo de companheirismo, o que possibilitava a transmissão da virtude guerreira. Na moral pederástica, havia o desejo do soldado experiente em ser modelo para o mais novo, possibilitando-lhe honra, independência e liberdade, e nela estava a busca da plenitude do homem. Marrou destaca como aspectos pedagógicos do amor masculino a docilidade, a veneração e o respeito. Esse tipo de amor encontrava respaldo numa sociedade em que a ternura era frágil no núcleo familiar, pois a mãe era compreendida apenas como procriadora e o pai ocupava-se muito com a política. Na sociedade espartana, o ato de ensinar sem a atitude guerreira era considerado indigno (MARROU, 1971).

Mudanças também ocorreram na educação ateniense na passagem do período arcaico para o clássico, no entanto, com algumas diferenças em relação à educação espartana. Segundo Marrou, a educação ateniense passou a ser um gênero mais civilizado ao se distanciar do preparo militar. Exercício e treino foram adotados mais como esporte, atividade que indicava força física e destreza. A educação física, até então restrita à fidalguia, com os nobres transmitindo a seus aprendizes seus ócios e privilégios, passou por um processo de popularização. Com a vulgarização da educação física ocorrida nos ginásios e alcançando também comerciantes e artesãos, os aristocratas atenienses se apegaram à prática dos esportes elegantes, como a caça e a equitação, concebidos por eles como emblemas do bom gosto e ideal da formação do cavalheiro.

O processo de democracia ateniense possibilitou às camadas médias acesso a privilégios antes restritos à aristocracia, entre eles a escola como espaço coletivo em substituição ao ensino individual

mestre/aprendiz. Isso levou os filósofos, herdeiros da educação aristocrática, a perguntar se a virtude poderia ser conquistada por esse novo tipo de ensino. Na concepção da nobreza ateniense, a educação auxiliava no desenvolvimento dos dons inatos, mas a raça ainda era condição para o saber. Esse pensamento revelava o menosprezo dos aristocratas pelos neófitos da cultura. Nada muito diferente da posição das elites contemporâneas quanto ao acesso das camadas populares ao ensino superior. Assim, mesmo coletivizada, a educação escolar na perspectiva aristocrática perduraria, durante muito tempo, como ideal de toda criança grega. Ou seja, a instrução para as atividades técnicas poderia ser democratizada, mas o saber intelectual continuaria como emblema social.

O que se ensinava nos ginásios atenienses do período clássico? A ginástica para o corpo e a música para a alma. O pedótriba ensinava educação física; o citarista, educação musical. Além dessas duas disciplinas, os atenienses davam destaque à poesia, que além de ser elemento necessário para a participação nos banquetes continha ensinamentos de conteúdo moral e ético. O ensino da escrita, sob a responsabilidade dos mestres das letras, tinha a função de capacitar cidadãos para a participação nas assembleias. Marrou (1971) lembra que, mesmo mais democrática e coletiva, a educação ateniense clássica estava sustentada no ócio e na busca pelo belo (beleza física) e pelo bom (moral); na perseguição da beleza física, a juventude exauria toda sua energia e vontade.

Na educação grega, mormente na espartana, a mulher ideal seria aquela que gerava filhos vigorosos. A exibição da robustez da mulher nas festas tinha a intenção de propagar a compreensão de que quanto mais forte, mais capacidade teria a mulher de gerar soldados aptos para o Estado. Há que lembrar ainda que as assembleias gregas restringiam a participação das mulheres – segundo Aristóteles "um clube de homens" (MARROU, 1971, p. 62). O fechamento das mulheres nos espaços privados fazia com que as afetividades públicas

se dessem entre homens. As mulheres seriam formadas pelas mães e depois, no casamento, pelos maridos. Mas isso não impedia que elas buscassem formação superior em música, poesia, dança. Em Lesbos, no final do século VII, na passagem da Grécia arcaica para a clássica, Safo oferecia às lésbias educação artística e esportiva, aprendizados caros aos gregos (MARROU, 1971).

Entre os filósofos da educação ateniense se destacam Sócrates (469-399 a. C), Platão (427-347 a. C) e Aristóteles (384-322 a. C). Segundo Monroe (1970, p. 66-67), para Sócrates, "era na consciência individual, na natureza moral do homem, que se deveriam procurar os elementos determinantes da finalidade da vida e da educação." Ainda segundo Monroe, Platão concordava com Sócrates quanto este defendia a necessidade das opiniões serem debeladas por meio da verdade universal presente no mundo das ideias. Se em Platão a realidade consistia em ideias, em Aristóteles, a realidade "consistia na realização pelo objeto, pela entidade ou pelo fato, do seu próprio fim, isto é, de sua mais alta e adequada função". Para esses mestres, o ideal de educação era aquele que valorizava o ócio, ou a contemplação, característica do pensamento da aristocracia.

A grande mudança verificada na educação grega da Antiguidade Clássica, e que veio a romper com o ócio como ideal de saber escolar, foi o aparecimento dos filósofos chamados sofistas, os sábios itinerantes, entre eles, Protágoras (490-421 a. C) e Górgias (487-380 a. C). Os sofistas surgiram da necessidade de formação do homem político que coloca o ensino a serviço da formação do homem de Estado. Os sofistas não eram investigadores do ser e da natureza como os filósofos tradicionais, mas pedagogos. De acordo com Marrou (1971), os sofistas exerciam o ofício de professores, um tipo de preceptorado coletivo, sendo considerados os primeiros docentes do ensino superior.

O que atraía a ira dos filósofos clássicos contra os sofistas era o fato de eles trabalharem por dinheiro e por usarem suas qualidades

discursivas em conferências com a intenção de arregimentar alunos. Tinham como meta formar o homem de discurso, portanto o ser político. O ensino para os sofistas tinha caráter utilitário: não especulavam; valorizavam a ideia de que em toda situação há contradições, bastando ao aprendiz explorá-las; ensinavam a vencer toda discussão possível, ou seja, eram adeptos do pragmatismo cínico. Para os sofistas, o ensino se sustenta no seguinte tripé: falar, persuadir, convencer. Essa atitude educacional encontrava simpatias entre aqueles que almejavam participação nos espaços democráticos, principalmente entre os atenienses, em que a democracia exigia a imposição pela palavra.

Os sofistas estremeceram a educação cavalheiresca, com o jovem ateniense se rendendo ao conhecimento intelectual por meio do discurso. A escola, mesmo com a influência dos sofistas, passa a ser vista como espaço de preparo para a inclusão no mundo dos que sabem, ou seja, da aristocracia. Não havia a busca pela democratização do conhecimento, mas a capacitação para a inclusão no universo seleto da aristocracia (MARROU, 1971). As querelas entre filósofos clássicos e sofistas sinalizam para o embate entre a educação aristocrática e aquela que nascia por pressão das camadas de comerciantes e artesãos.

Outra experiência de saber da Antiguidade Clássica que fincou raízes na educação escolar ocidental é a educação romana. No mundo romano do século VI a. C., vivenciava-se uma educação de camponeses, ou das famílias tradicionais campesinas. Na Roma clássica, os sobrenomes lembravam a vida no campo e a linguagem era tipicamente campesina, com forte apelo ao respeito aos costumes patriarcais e com centralidade na tradição. Segundo Marrou (1971), no mundo romano, a família era o meio natural para se educar: a mãe cuidava da educação do filho até os sete anos e o pai assumia essa responsabilidade até que o filho completasse 16 anos. Dessa forma, ao contrário do que ocorria na Antiguidade Grega, a educação do jovem não estava entregue ao amante. Depois de completada a educação pelo pai, o jovem era entregue aos cuidados de um velho amigo da

família. O romano primava pela tradição familiar e seria dos princípios patriarcais que se forjaria a moral nacional (MARROU, 1971). Entre os principais pensadores que influenciaram a educação romana estavam Sêneca (4 a. C – 65 d. C) e Quintiliano (33-95 d. C). Não eram filósofos originais como Platão e Aristóteles, mas homens da literatura e do direito.

Para o romano, em educação tudo seria devido, mas nem tudo seria permitido. Diferentemente dos gregos, que valorizavam a especulação filosófica no ensino escolar, os romanos ignoravam a educação como forma de ostentação e a direcionavam para as questões práticas. Para os nobres romanos, a boa escola seria aquela que formava o bom administrador do patrimônio das cidades e unidades familiares. Mesmo a educação física tinha caráter utilitário e era ensinada de forma realista. Todavia, quando os romanos dominaram os gregos no século II a.C., a cultura educacional, fincada na tradição camponesa, começou a se alterar.

A partir da presença do pedagogo grego atuando como escravo, os romanos adotaram os princípios da civilização grega. De forma lenta e consistente o saber intelectual e especulativo grego foi penetrando no mundo romano, ainda que os nobres criticassem profundamente essa aculturação. De qualquer forma, o princípio de ensino grego de valorizar a especulação em detrimento das questões práticas foi se sobressaindo em Roma. Todavia, o esporte perdeu a característica educadora dos tempos clássicos gregos, restringindo-se aos momentos de recreio e a pederastia era condenada como sendo uma vergonha. Música e dança passaram a ser compreendidas como prazeres desnecessários e entendidas como formas de ostentação e luxo. O tradicionalismo romano quanto ao ensino seria ainda mais sentido sob a influência do cristianismo (MARROU, 1971).

Monroe (1970) afirma que o cristianismo, na sua fase de organização e expansão no interior do Império Romano, se contrapôs à pedagogia greco-romana ao divulgar um saber não intelectualizado.

A pedagogia cristã da igualdade entre miseráveis e ricos encontrou adeptos entre as populações pobres que frequentavam as primeiras sinagogas cristãs. Monroe faz diferenciações entre a pedagogia cristã e a grega, que impregnava a educação romana. Se para os gregos as soluções para os problemas da vida se encontravam na natureza intelectual do homem, no cristianismo elas se encontravam na natureza moral do homem. Para os cristãos primitivos, o que deveria prevalecer no ensino não era a felicidade imediata, nem a razão, mas as noções de caridade e o amor. Essa valorização da natureza moral levou a indiferença dos primeiros cristãos pelo lado estético e intelectual da educação, pois foram os mais pobres que aderiram a essa pedagogia, dado que tinham na educação cristã a promessa de libertação (MONROE, 1970).

Monroe (1970) indica que o saber grego, na medida em que o cristianismo ganhava força na parte latina do Império Romano e se transformava paulatinamente na religião do Estado, passou a conviver com as seguintes situações: de um lado havia o acolhimento cordial, com o saber clássico grego sendo aceito para servir de alicerce para a construção de um novo edifício educacional; por outro, havia o acolhimento hostil, quando o saber clássico deveria ser negado, pois representava meramente os prazeres e seduções do mundo.

Quanto aos posicionamentos dos primeiros padres da Igreja Romana frente ao saber grego temos: Clemente de Alexandria (160-215) defendia a conciliação da filosofia pagã com a fé cristã; São Basílio (331-379) e Gregório de Nazianzo (325-390) afirmavam haver princípios de verdade na literatura grega; São Jerônimo (331-432) era contrário à adoção do saber clássico e a fé cristã ao mesmo tempo; Santo Agostinho (354-430), que na sua juventude era apreciador do saber clássico grego, na fase adulta dedicou-se ao combate das heresias do saber pagão. É nesse embate entre cultura greco-romana e o saber cristão que a religião passou a ser hegemônica nos espaços escolares medievais (MONROE, 1970).

Da Antiguidade Arcaica Grega ao nascimento do cristianismo o saber escolar como forma de racionalidade geradora de liberdade foi perdendo espaço para a educação que visava a fins utilitários, seja para a preservação de condição de classe, seja para a conquista da salvação da alma.

Educação medieval: da religião à profissionalização

Manacorda (2002) afirma que o saber clássico da Antiguidade ocidental entrou em decadência com o empobrecimento cultural vivenciado a partir da ruralização da sociedade e da economia, ocorrida no decorrer dos séculos IV e V, o que deu origem ao que se convencionou chamar de feudalismo. Para esse autor, nessa época, na Europa feudal, não era incomum se encontrar muitos bispos iletrados e imperadores analfabetos. Na passagem da Antiguidade para o período medieval, a cultura clássica "já estava morta" (MANCORDA, 2002, p. 114).

Para esse autor, no século VI, a cultura e a escola se reorganizam por meio da Igreja. Dois tipos de clero se encarregaram do ensino nos espaços da Igreja: o clero secular, que atuava nas paróquias e nos bispados e o clero regular, que atuava nos mosteiros. O primeiro ainda primava pela cultura clássica e estava presente nas cidades e perto do povo. O segundo rejeitava a cultura clássica e optava pelo isolamento. Nos dois espaços, o ensino ocorria por meio da memorização de letras, frases e afrescos.

A educação nos bispados e nas paróquias visava à formação da criança com vocação para o sacerdócio e se amparava no costume de oferecer crianças ao convento, conhecido como *oblati*. Manacorda (2002) lembra que, nesses espaços, a didática estava ancorada em castigos severos, como advertências constantes, repreensões públicas, excomunhão da liturgia, expulsão do mosteiro. Na percepção de padres e bispos, a educação da criança aconteceria por meio da submissão,

da prudência; ao mestre cabia falar, ao discípulo, escutar. A submissão seria atingida por meio do que o autor chamou de *sadismo pedagógico,* o que incluía açoites e pancadas.

Nos mosteiros, onde havia muitos analfabetos, a regra principal era a de que os monges não poderiam ficar no ócio, considerado o pai dos vícios. Havia nos mosteiros a estreita relação entre trabalho manual e intelectual, o que não impedia o trabalho servil. Assim, não havia uma nova condição social do trabalho, como muitos alegam ao se debruçarem sobre a educação monasterial. Tanto nas escolas paroquiais quanto nos mosteiros houve a mudança de fonte de saberes para o ensino. Os clássicos gregos e romanos foram substituídos pelas tradições bíblicas e evangélicas. Se havia o uso da cultura clássica, essa servia apenas como instrumento para melhorar o ensino cristão. Padres e monges primavam mais pela aculturação do que pela instrução.

Na época carolíngia, no século VIII, a escola se dividia entre o fazer (Estado) e o dizer (Igreja). A literatura deveria explicar os mistérios das escrituras, assim sendo, havia certa revalorização da cultura clássica. Ao Estado cabia o zelo pela instrução religiosa. Após algum tempo em dúvida sobre a formação do leigo, a Igreja volta a se ocupar dessa instrução (MANACORDA, 2002).

Outra forma de educação da Alta Idade Média estava relacionada à educação física, guerreira e artesanal. A educação física era muito apreciada e praticada entre as classes dominantes. Nessa educação, a dignidade do guerreiro não pressupunha o *sadismo pedagógico*, verificado nos mosteiros e escolas episcopais. Na educação guerreira, ou cavalheiresca, tal como na formação dos nobres aristocratas gregos, o refinamento das atitudes nobres se daria por meio da caça e da equitação. Quanto à aprendizagem dos ofícios, o método seria a observação e a imitação (MANACORDA, 2002).

A Baixa Idade Média é conhecida pelas transformações que ocorrem na esfera religiosa, cultural e econômica na Europa entre os séculos XI e XV. Nesse período, a Igreja Católica é contestada por grupos "he-

réticos" e por setores da própria instituição; a arte e a ciência começam a questionar as verdades imutáveis do mundo medieval e o feudalismo vai cedendo espaço para um novo sistema de trabalho: o capitalismo.

Por meio de um *corpus* documental rico e diversificado, como atas de concílios da Igreja Católica, comentários de livros e regulamentações, estatutos da igreja, da literatura religiosa de Procópio de Cesárea, de Justiniano, de Cassiodoro, Paulo Diácono, Afonso o Sábio, estatutos das corporações de ofício, entre outros, Manacorda (2002) narra as didáticas e práticas pedagógicas na Baixa Idade Média. O autor afirma que o reflorescimento chega aos mosteiros por meio do combate ao ócio. Quanto à juventude, foi reafirmado que os seus desejos precisavam ser dominados. O autor afirma, ainda, que a Igreja confirmou a oferta de estudos aos leigos e pobres. Os espaços escolares da Igreja não eram ocupados somente pelos estudos religiosos, mas pelo direito e pela medicina, todavia, a teologia era a meta principal. A atenção dada ao direito e à medicina revela que a Igreja estava atenta à pressão do burguês pelo ensino. No entanto, os mestres vacantes atuavam, quase sempre, fora da igreja e da cidade e eram especialistas em escrever documentos oficiais. Muitos desses mestres, no século XIII, pertenciam às ordens religiosas, como os dominicanos, que se especializaram em teologia, e os franciscanos, especialistas em artes liberais. Das ações desses mestres surgem as universidades.

Manacorda (2002) informa, ainda, que mestres e estudantes se organizavam em associações, muito a contragosto dos bispos. Essas associações eram conhecidas na Europa pelas libertinagens, divertimentos e hábitos licenciosos e deram origens às universidades medievais. Os estudos universitários nessas associações eram pagos pelos alunos. Contando com o apoio de alguns imperadores, aos poucos foram recebendo o apoio de alguns bispos, que procuram enquadrar os mestres e alunos rebeldes (MANACORDA, 2002).

Quanto ao método dos estudos universitários nascentes, baseava-se na exposição, na disputa, no decorar e no repetir. Manacorda

(2002) lembra que havia todo um cuidado em ensinar doutrinas sem as doutrinas. Em um ambiente de estudos rigorosos, os estudantes tinham seus truques para passar nos exames e para combater a trapaças, a distração, as brincadeiras, havia sempre à disposição dos mestres o chicote. Os estudos universitários eram divididos entre o aprendizado do *trívium* (retórica, oratória e teologia) e o do *quadrivium* (gramática, matemática, geometria e literatura).

Tanto no *trivium* quanto no *quadrivium* procurava-se o belo e o verdadeiro. Uma das utopias pedagógicas das universidades era a concepção do prédio escolar perfeito, limpo e arejado. O ambiente escolar apropriado deveria ser pensado a partir da localização do mestre, da posição das janelas, dos lugares dignos para os melhores alunos (MANACORDA, 2002).

A educação entre o mestre e seus cavaleiros se dava fora dos ambientes escolares do cristianismo – mosteiros, bispados, paróquias, catedrais e mesmo as universidades. Não era uma educação estritamente guerreira, mas cavalheiresca, voltada para o jovem da nobreza. Aos 15 anos o jovem nobre era ensinado nas artes da valentia e da política por cavaleiro experiente, doravante seu mestre. Aos 20 anos, finalizada sua educação, era proclamado cavaleiro numa cerimônia solene, na qual recebia uma ofensa física ou pancada (muitas vezes condenada), sem direito a revide. Era nessa cerimônia que também recebia as armas "para uso na sua vida de milícia". O comportamento moral correto era mais valorizado do que o exercício físico. Para se livrar das fadigas, o nobre cavaleiro procurava alívio na caça. O cavaleiro não deveria cuidar apenas do corpo, mas também das "boas maneiras". Os mestres ocupavam-se em ensinar os aprendizes a ser limpos, a comportar-se na hora de comer, não utilizando "os cinco dedos ou limpar a boca na toalha" (MANACORDA, 2002, p.161).

Manacorda (2002) afirma que, depois do século XI, além dos mestres livres e das universidades, das escolas cristãs e da educação cavalheiresca, ensinava-se também nas corporações de artes e ofí-

cios. As corporações eram formadas por pessoas que se agrupavam por profissões, elas mesmas criavam suas normas de adesão. Tais corporações representam o desenvolvimento de uma burguesia urbana. Nelas, o observar e o imitar não são mais suficientes, como ocorria na Alta Idade Média. Nas corporações de ofício, o ato de trabalhar não ocorria separado do ato de aprender e os critérios para um aprendiz ser aceito eram não ter precedentes criminais, ter nascido de matrimônio legítimo e ter condições de pagar pelo ensino.

Eram importantes características educacionais das corporações: um aprendiz tinha ajuda da caixa de socorro, cada mestre tinha sob seus cuidados vários aprendizes, as mulheres podiam ser mestras de ofício, mas não possuíam aprendizes; não se mudava de mestre antes do final do aprendizado. Finalizada a preparação, antes de se tornar um novo mestre, havia todo um ritual, como na educação do cavalheiro. O autor deixa isso bem destacado quando demonstra o exame de aspirante a padeiro. Nas corporações, não havia preocupação com a formação intelectual, portanto não era um aprendizado científico. Elas ofereciam preparação para as "artes sórdidas", ou mecânicas. Não tornavam públicas suas ciências (MANACORDA, 2002).

Educação escolar moderna: o aprendizado útil

A educação religiosa medieval, em transformações profundas desde o século XIV, sofrerá os abalos causados pela modernidade do século XVI, marcada pela consolidação dos estados nacionais europeus e da burguesia, pelas reformas religiosas, pelo fortalecimento do capitalismo, por avanços científicos e em consequência de nova geopolítica ritmada pelas grandes navegações e ocupação do continente americano pelos europeus. Esse século ainda foi marcado pelo humanismo, pelo retorno aos clássicos da Antiguidade e pelo Estado Moderno, que passou a exigir a convergência de diferentes projetos de conformação. Nesse contexto, nasce uma educação voltada para a estética e que cum-

pra um papel social de harmonização (CAMBI, 1999).

A Reforma Protestante se insere nesse processo de mudança social e de surgimento de uma nova educação escolar. Alguns aspectos dos movimentos reformadores apontam para a relação entre religião e educação: a atividade laboriosa como um dos sinais da salvação, uso da Bíblia como forma de incentivar a leitura, a educação como obrigação do Estado e direito (e dever) de todo cidadão. Entre os grandes reformadores religiosos do século XVI encontramos, em primeiro lugar, Martinho Lutero (1483-1546), que defendia a educação como dever do Estado, como resultado da experiência e voltada para o trabalho e a negação do castigo como recurso para o ensino, prática muito comum nas escolas medievais. Felipe Melanchton (1497-1560) defendia a convergência entre humanismo e protestantismo e valorizava a cultura clássica, sendo um grande fundador de escolas. João Calvino (1509-1564) entendia a educação como manifestação da vontade divina; alegava que a instrução seria necessária para o bom governo da cidade e defendia que não houvesse dirigentes da igreja que não fossem alfabetizados. Em Erasmo de Roterdã (1466-1536) encontramos a ideia da educação como meio de pacificação dos povos e a defesa dos clássicos mediados pelos princípios cristãos. Na pedagogia de Erasmo, no ato de ensinar, em primeiro lugar, viria o texto, depois a gramática. Para ele, o traço fundamental do ser humano é a razão e a criança deve ocupar o centro do ensino (CAMBI, 1999).

As ideias e práticas pedagógicas dos protestantes começaram a circular nos meios escolares europeus e nas regiões ocupadas durante as grandes navegações. Percebendo os avanços dos princípios protestantes na área do ensino, o catolicismo reagiu. Acossado pelo protestantismo, reafirma uma educação escolar voltada para as camadas dirigentes e que essa tivesse como meta reprimir os instintos pecaminosos, já que esses impediam a manifestação da salvação.

A Igreja Católica, por meio do Concílio de Trento (1545-1565), incentivou a criação de ordens religiosas voltadas para a edu-

cação e entre essas se destacou a Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loiola. Antes de tratarmos sobre os jesuítas, é necessário destacar os aspectos pedagógicos de outros reformadores católicos. Silvio Antoniano (1540-1603) alegava que a educação melhoraria a sociedade corrupta e defendia o internato como principal modelo de ensino. Santa Ângela Mereci (1474-1540) fundou a congregação das ursulinas, voltada para a educação feminina, demonstrando a preocupação do catolicismo com a formação das mulheres. Antonio Maria Zacchara (1502-1539) fundou a Congregação Barnabita (Casa Madre de São Barnabé), em 1602. Essa congregação primava por disciplinas rígidas e castigos no ensino. São Jerônimo Emiliano (1481-1537) fundou a Congregação dos Somascos, voltada para a criança órfã. Sua pedagogia defendia que a educação deveria superar os maus hábitos (CAMBI, 1999).

Em 1540, Santo Inácio de Loiola (1491-1556) organiza a Ordem dos Jesuítas, uma milícia a serviço da Igreja. De orientação antirreformista, foi a responsável pelas ações educativas do catolicismo em escala mundial. O modelo de ensino dos jesuítas estava amparado pela *Ratio Studiorum*, regras de ensinar criadas pelo padre Acaquaviva em 1599. A base do conhecimento intelectual era orientada pelos princípios de Aristóteles e Thomás de Aquino e se traduzia em método de ensino centrado na memorização e na disputa, bem como na valorização da forma e não do conteúdo. Sua opção sempre foi a de preparar as elites europeias e aquelas das áreas de colonização. Na concepção jesuítica, não haveria educação escolar sem obediência. Esse é um traço que deixaria marcas na educação escolar que recebeu influências educacionais dos inacianos (CAMBI, 1999).

Fora dos ambientes religiosos também se processava um renascimento pedagógico oposto ao modelo de ensino medieval. Destacam-se, nesse sentido, outros reformadores do ensino. Juan Luís Vives (1492-1540) era seguidor das ideias de Erasmo e combatia a escolástica. Para o ensino, defendia a indução (do geral para o par-

ticular) e que a escola deveria conter fins práticos e úteis. Defendia a compreensão da mente da criança, pois a sensação é a base da educação. François Rabelais (1493-1553) também polemizava com o ensino escolástico. Ironizava e transformava em comédia a cultura medieval, considerada por ele como formalista e supersticiosa. Em sua perspectiva, o homem deve ser livre, culto e cristão. Ao mesmo tempo em que valorizava os clássicos, atacava o latim e os mestres da Sorbonne. Michel Eyquem (senhor de Montaigne, 1553-1592) afirmava que o homem é senhor absoluto do mundo, mas estava inserido numa ordem natural, sem privilégios. Criticava a educação autoritária, já que a escola deveria formar mentes criativas. Atacava a pedagogia repetitiva e sustentada na memorização, própria da educação religiosa medieval. Tentava harmonizar a cultura com conhecimento da realidade (para ele, tão importante quanto o livro). Apesar de atacar a escolástica, compreendia a cultura como um patrimônio aristocrático (CAMBI, 1999).

Entre os séculos XVI e XVII a Europa convivia com as tensões provocadas pelas utopias pedagógicas. Para os utópicos, era a comunidade que formava o homem e não o contrário e defendiam que a educação deveria ser coletiva e administrada pelo Estado. Entre os utópicos se destacava Thomas More (1478-1535) e sua pedagogia da vida saudável no trabalho e na língua materna. Tommaso Campanella (1568-1639) aliava o saber contemplativo ao saber prático e, na sua concepção, a educação deveria ocorrer a partir das observações, das ilustrações e das visitas ao campo (CAMBI, 1999).

O século XVII ofereceu ao mundo ocidental os princípios educacionais de Jan Amós Comenski (1592-1670). Entre os princípios de Comenius que ainda sustentam pedagogias escolares no século XXI destacam-se: a educação como fator de desenvolvimento social, o ato de educar como atividade para toda a vida, a cultura ensinada dever ser sólida e não artificial, a educação depende de um bom método, a arte deve imitar a natureza, a educação deve ser universal

e não fragmentada, educar é harmonizar, as palavras sem coisas são como cascas sem frutos. Apesar dos avanços contidos nas sentenças de Comenius, em que pese ser um educador reformado, não se desvinculava do pensamento místico (CAMBI, 1999).

Entre os cientistas que inovavam o ensino no período moderno encontramos René Descartes (1596-1650), para quem a razão deve ser desprovida de paixões e o ensino deve ocorrer segundo critérios matemáticos e mecanicistas. Para Descartes, os currículos devem ser voltados para as ciências da natureza. Francis Bacon (1561-1626) defendia o caráter observador do ensino e que o ato de educar deveria ocorrer sem preconceitos. Para Galileu Galilei (1564-1642), as ciências físicas davam a dimensão do saber, sendo preciso separar a educação escolar da religião. Em Isaac Newton (1642-1727) encontramos a ideia de que a educação depende do rigor analítico e que seria necessário separar a visão laica e científica do ensino (CAMBI, 1999).

O século XVII legou à educação escolar ocidental os princípios iluministas. Um exemplo de iluminismo na prática educacional está nas assertivas de John Locke (1632-1704). Para esse filósofo, a tolerância é uma arma contra o autoritarismo e a formação do *gentleman* seria a expressão de que o homem é capaz de abrir mão de seus desejos e seguir unicamente a razão. Entre os aspectos pedagógicos de Locke encontramos: mente sã, corpo são; a formação prática e moral; a centralidade da experiência no ensino; a vida escolar ao ar livre; a necessidade de o aluno reservar horário para o sono; o educar para a virtude, entendida como respeito, coragem, compaixão, verdade. Apesar de propor avanços em relação ao conservadorismo católico, Locke preocupa-se com a educação do fidalgo e não com a educação do povo (CAMBI, 1999).

Entretanto, ninguém influenciou mais a educação ocidental da modernidade do que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). É na obra Emílio (ou da Educação), de 1762, que encontramos as principais noções de ensino rousseanas, a saber: o trabalho como forma

de educar, a educação escolar deve primar pelos trabalhos manuais; é preciso conhecer as coisas como elas são e não as opiniões sobre elas; é preciso ocupar a mente de quem se ensina; perguntas bem elaboradas levam a respostas profundas; não mostrar distraidamente o que se sabe; a experiência do mestre deve guiar o educando; a severidade do mestre deve substituir a complacência do companheiro; educar continuadamente as mãos para o trabalho e para as coisas úteis ao ser humano; não adianta falar em abstrato para um educando, pois ele não entende a moral antes da experiência; ensinar é a arte de persuadir. Essas sentenças podem ser percebidas nos pressupostos filosóficos e educacionais das reformas instituídas por John Dewey nos Estados Unidos e pelos reformadores do ensino brasileiro da década de 1920. O pensamento educacional de Rousseau chama a atenção para a centralidade da utilidade da educação escolar (ROUSSEAU, 2014).

A educação moderna, em curso na Europa do século XVI ao XVIII, deveria estar fundada nos mitos do Estado laico, do poder, do dinheiro, da razão, do progresso e do *bom selvagem*. As mudanças educacionais levavam em consideração a profissionalização, pois o sistema capitalista assim exigia. Os métodos de ensino primavam pela experimentação e estavam centralizados na matemática, o que indica a forte influência das ciências da natureza na educação. A civilidade desejada na escola apontava para a formação de uma civilidade laica, racional, mas ainda aristocrática. A escola desejada pelas camadas sociais urbanas deveria ser uma instituição planificadora, controlada, avaliadora e articulada entre diferentes níveis. Os livros passaram por uma revisão racional e as classes de estudos passaram a ter como critério de divisão a idade dos aprendizes, o que rompia com as atividades escolares medievais em que eram comuns alunos de diferentes idades numa mesma sala de aula (CAMBI, 1999).

Do fim da Antiguidade Clássica ao período moderno a educação escolar, por mais que tenha atendido uma quantidade maior de pessoas, não deixou de se distanciar da premissa do saber ensinado

como condição de liberdade e autonomia do aprendiz. O ensino religioso nos mosteiros, a educação guerreira dos nobres, o ensino nas corporações de ofício e a educação pelo Estado na modernidade voltada para o trabalho não mudaram a escola em um aspecto central: o ensino como um conjunto de intenções de quem exerce o poder.

Essa permanência pode ser verificada na educação escolar organizada no Brasil, que agora passamos a abordar. Destacamos que nossas considerações sobre a educação escolar ocidental, a partir do século XVI será realizada de forma integrada, ou seja, nos mesmos períodos serão narradas as mudanças escolares na Europa e no Brasil.

Educação escolar no Brasil Colônia

A educação escolar no Brasil colonial atenderia aos interesses da camada política dirigente portuguesa que experimentava as mudanças religiosas, científicas, econômicas e sociais em curso na Europa nos séculos XVI ao XVIII. Havia um elo entre a colonização e o processo educacional, sendo que "a organização escolar do Brasil Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses" (RIBEIRO, 1995, p. 18).

Para Paiva (2000), o ensino escolar organizado no Brasil a partir de 1549 tinha a função de explicar o poder político e social aqui estabelecido. O Estado português não deixaria prevalecer uma cultura indígena ou africana nas terras colonizadas. A educação escolar promoveria a cultura colonial portuguesa na Colônia. O aprendizado das letras agia como adesão à cultura portuguesa. Numa sociedade rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião, o ensino promovido inicialmente pelos jesuítas não buscava somente a conversão, mas também a confirmação da organização social portuguesa. A vida cotidiana da Colônia, as guerras entre os grupos indígenas, as guerras dos portugueses contra os indígenas, a escravidão, a vida nos engenhos, nos sertões e nas vilas, a religiosidade praticada pelo clero

secular não penetravam nas escolas. Ou seja, a cultura colonial estava afastada do ensino escolar.

Saviani concorda com Paiva ao afirmar que "a educação instaurada no âmbito do processo de colonização trata-se, evidentemente, de aculturação já que as tradições e costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização" (SAVIANI, 2008, p. 123). É nesse ambiente marcado pela necessidade dos portugueses em silenciar as culturas indígenas e africanas que os jesuítas são alçados a educadores escolares do Brasil Colônia.

Em 1534, Inácio de Loiola, no bojo das reformas religiosas que alcançavam a Europa, fundou a Companhia de Jesus, um contraponto às mudanças educacionais e religiosas propostas pelos reformadores luteranos e calvinistas, como já mostramos anteriormente. Em 1549, junto com o primeiro Governador Geral da Colônia, Tomé de Sousa, alguns jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega, chegaram ao Brasil. Não demorou muito para que os membros dessa ordem religiosa fundassem uma escola de primeiras letras em Salvador/BA. Duas eram as funções desses educadores nessa etapa inicial: catequizar e instruir indígenas e colonos e formar sacerdotes. Muitas críticas são endereçadas aos jesuítas, todas bem fundamentadas, o que não se pode negar é que eles trabalharam para alfabetizar os filhos de indígenas, mesmo para conformá-los. Passa despercebido também que, diante da resistência indígena aos estudos continuados, os jesuítas chegaram a pensar e instituir um ensino profissional e agrícola.

Em que pese a catequese que imprimiram aos estudos que organizaram no Brasil, os jesuítas privilegiaram a educação das elites coloniais. Todavia, devemos lembrar que, para essas elites, o estudo não passava de uma possibilidade de classificação social. Frequentar os bancos escolares se restringia a coroar a posição adquirida pelo lucro fácil. Mas possibilitar títulos à pequena nobreza não era a única finalidade dos jesuítas. Eles estavam empenhados na construção de

um saber ancorado nas doutrinas católicas. Ribeiro (1995, p. 25) destaca que "a formação intelectual oferecida pelos jesuítas e, portanto, a formação da elite colonial, será marcada por uma intensa rigidez na maneira de pensar e, consequentemente, de interpretar a realidade".

No século XVII, os jesuítas adotaram a *Ratio Studiorum,* um manual de ensino organizado pelo padre Acquaviva, em 1699. Paiva (2000) informa que a pedagogia jesuítica contida nesse manual se ancorava em quatro princípios: a perfeição do mundo teocêntrico, a divisão entre o mundo perfeito e o mundo pecador, a educação para o não fazer e o formalismo pedagógico como prática e princípio. A pedagogia jesuítica tinha muito da teologia do catolicismo.

Quanto aos métodos de ensino utilizados pelos jesuítas, Ribeiro (1995) relaciona os seguintes: o preparo, a seleção e o controle. A orientação era para que os alunos imitassem o máximo que podiam seus mestres e personagens bíblicos e que se abstivessem de leituras "hereges", o que restringia a circulação de textos de outras religiões e de cientistas nos colégios. O trabalho intelectual dos inacianos, muito escolástico, distanciava os filhos das elites dos problemas nacionais. Esse isolacionismo tinha consequência imediata: a importação de um único modelo de civilização, mormente o português forjado na cultura religiosa medieval. A hegemonia dos jesuítas na educação escolar no período colonial perdurou até 1759, ou seja, por 210 anos. Essa prevalência somente foi interrompida na sua forma legal quando os impactos do iluminismo finalmente chegaram a Portugal.

Portugal, juntamente com a Espanha, foi pioneiro na expansão ultramarina. Podemos dizer que, no final do século XV, os portugueses dominavam as tecnologias do mar. De suas escolas saiam grandes navegadores, de sua burguesia saiam grandes comerciantes, ávidos por colocar na Europa os produtos adquiridos no Oriente. Os portugueses demonstravam ao mundo o quanto as possibilidades de comércio pelo mar eram ilimitadas. Mas essa dinâmica comercial não foi acompanhada de um fator que as outras nações europeias, como

Inglaterra, França e Holanda, haviam percebido: a necessidade de manufaturas, em outras palavras, transformar produtos naturais, coloniais ou locais em produtos comerciais. Portugal chegou ao século XVIII, o mesmo que provocava ebulições na Europa e na América do Norte, como um país atrasado em relação aos seus vizinhos de continente e com uma burguesia ainda mercantil, que em muito dependia das ações do Estado. Devemos lembrar que Portugal estava à mercê, principalmente, do governo inglês, tendo em vista os tratados lesivos de comércio que assinara. O Estado português tinha necessidade urgente de modernização (RIBEIRO, 1995).

Mesmo as ideias iluministas de Rousseau, Diderot, D'Lambert, Montesquieu, Voltaire, entre outros, que causavam fissuras no pensamento medieval, somente alcançaram o reino português no final da primeira metade do século XVIII, quando intelectuais portugueses que passaram anos estudando nas universidades inglesas e francesas, voltaram impregnados das ideias contidas nas enciclopédias. Em Portugal, passaram a pregar os valores e práticas que estavam mudando a Europa, tais como o parlamentarismo, o laicismo em educação, a liberdade religiosa e de expressão e o avanço científico. Por defenderem tais ideias, esses intelectuais eram chamados de "estrangeirados", ou seja, os que defendiam ideias vindas do estrangeiro. Entre eles estava Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que seria o primeiro-ministro de D. José I, um monarca considerado "ilustrado". Coube ao Marquês de Pombal tomar as primeiras medidas econômicas e culturais para tirar Portugal do atraso em que se encontrava. Reformas foram realizadas na Universidade de Coimbra buscando modernizar métodos e conteúdos. Novas leis tarifárias foram criadas, notadamente em relação ao que era produzido na Colônia. Mas não devemos esquecer que Portugal era país de cultura católica. O catolicismo tangenciava os saberes portugueses, e sabemos que a Igreja Católica tinha muitas dificuldades em aceitar as inovações propostas pelos iluministas. Logo, o iluminismo português ocorreu dentro dos limites postos pelo ca-

tolicismo, pelo menos no que diz respeito à cultura. Exemplo desse iluminismo vigiado foi a criação, em 1768, da Real Mesa Censória, que monitoraria as leituras e interpretações dos principais iluministas ingleses e franceses (RIBEIRO, 1995).

Os jesuítas foram os responsáveis por grande parcela do ensino escolar brasileiro desde o início da colonização no século XVI. Ainda que não pudessem fundar escolas superiores na Colônia, o que era proibido pela coroa portuguesa, os jesuítas controlavam quase todo o ensino médio brasileiro. Todavia, no século XVIII, os jesuítas começaram a ter inimigos na Colônia. Primeiro foi o governo português, que temia o poder cultural, econômico e político dessa ordem. Nesse século, os jesuítas não eram apenas professores: eles eram donos de escolas e proprietários de terras. Para um governo que recebia as influências do laicismo iluminista, esse domínio cultural se apresentava como sério problema. O medo era que os jesuítas se tornassem um Estado cristão dentro do Estado português. Os jesuítas se tornaram um entrave também para os bandeirantes e proprietários de engenhos, sempre à procura de mão de obra escrava indígena. De um lado, os religiosos queriam cercar os indígenas para catequizá-los; de outro, os bandeirantes e fazendeiros querendo-os para o trabalho nas lavouras e demais serviços. Mais do que isso, as missões jesuíticas impediam o avanço de fronteiras. Os amigos de outrora se tornaram inimigos.

Diante desses problemas, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Aranha (1996, p. 134) aponta que, nesse ano, "só na Colônia a Companhia tinha 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e escolas de ler e escrever...". Segundo Ribeiro (1995), logo após a expulsão dos jesuítas, Pombal estabeleceu uma série de medidas para modificar o ensino elementar e secundário colonial: criou o cargo de diretor geral dos estudos, exigiu exames obrigatórios para admissão de professores, tornou obrigatória a licença para a organização de escolas primárias, substituiu o ensino secundário pelas aulas régias e permitiu a adoção de livros científicos,

o que era vedado nos colégios dos jesuítas. No entanto, essas medidas não foram acompanhadas de recursos suficientes para que houvesse a substituição real das escolas jesuíticas. O resultado disso foi que o ensino escolar brasileiro caiu no vazio. Nem mais os colégios jesuíticos, nem uma nova forma de organização escolar efetiva.

Mesmo assim, os alvarás régios publicados por Pombal a partir de 1759 possibilitaram algumas mudanças. Os objetivos de Pombal com a publicação dos alvarás de ensino eram muitos. Primeiro, o de simplificar e abreviar os estudos. Dada à necessidade de preparar lideranças coloniais com rapidez, o tempo de estudo não poderia ser o mesmo daquele proposto pelos jesuítas. O segundo objetivo era incluir no currículo escolar as disciplinas de caráter científico, que na proposta educacional dos jesuítas ficavam marginalizadas. Se os jesuítas tinham como pretensão maior a formação religiosa do povo, as propostas educacionais de Pombal tinham a intenção de organizar uma escola do Estado e para o Estado. Finalmente, as mudanças no ensino buscavam formar uma elite colonial moderna, capacitada para compreender as inovações políticas e culturais que estavam se processando no mundo (RIBEIRO, 1995).

Devemos lembrar que, na segunda metade do século XVIII, iniciam-se os primeiros movimentos de uma vida urbana na Colônia. Se pensarmos nas cidades envoltas pela mineração, fica mais fácil entender a modernidade pretendida. Como todas as mudanças sociais as inovações educacionais de Pombal tiveram retrocessos e avanços. O retrocesso foi mais sentido no ensino secundário. Toda a estrutura montada pelos jesuítas (prédios, bibliotecas, métodos, professores) foi desmantelada. O sistema de aulas régias, uma das mudanças implantadas no ensino secundário, não tinha nenhuma coerência, pois ocorria segundo as possibilidades de se encontrar ou não professores particulares. As aulas dessa etapa de ensino se tornaram avulsas, ou seja, passaram a exigir escolas de matemática, de língua portuguesa, geometria, assim por diante, sem nenhuma conexão. O que já era

ruim no período dos jesuítas ficou ainda pior. O avanço ficou por conta da introdução de novos métodos (não mais o escolástico) e da possibilidade de manuseio de novos livros (RIBEIRO, 1995).

Além dos filhos das elites coloniais, que estudavam nos colégios, e dos indígenas, catequisados nas aldeias e missões religiosas, a educação escolar colonial também atendia, em menor escala, mulheres e filhos de colonos e comerciantes. Em estudo sobre as condições sociais, culturais e educacionais vigentes no período colonial Silva, (2008) informa que o acesso das mulheres e crianças ao saber escolar era restrito. De acordo com a autora, "Desde o início da colonização, a educação formal destinava-se apenas aos meninos e, mesmo esses, nem sempre recebiam os cuidados de um mestre. Pode afirmar-se que a instrução e leitura constituíram o quinhão de uma minoria de crianças e jovens". Algumas poucas meninas recebiam ensino de ler, escrever e contar por meio de tutores, a maioria das mulheres, porém, era incapaz de assinar o nome, o que não lhes impedia a leitura de algumas frases. As elites coloniais (capitães, marechais do campo, senhores de engenho) reservavam para suas filhas a educação oferecida nos conventos ou nas casas de recolhimento. Nesses espaços, elas aprendiam, além dos rudimentos da leitura, a coser, a cantar e a tocar um algum tipo de instrumento musical.

Ainda segundo Silva (2008), todas as regras referentes aos conventos assentavam no princípio da necessidade da educação das meninas, dado "o grande influxo que as mulheres têm no bem, ou no mal, das sociedades". Os papéis femininos eram claramente definidos: "elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude". Para a autora, "os plebeus endinheirados de Minas Gerais viam a reclusão conventual como uma forma de promoção social". Com o tempo, a vocação passou a ser exigida. Quanto aos meninos, os filhos dos lavradores com poucos escravos, logo cedo começavam a ajudar nas fainas agrícolas. Os tropeiros levavam os filhos com as tropas. Os mercadores punham-nos nas suas lojas

ou armazéns e os grandes negociantes começavam a treiná-los para caixeiros depois de os fazerem passar pelo aprendizado das primeiras letras. Só aqueles que pretendiam dar aos filhos a possibilidade de uma carreira no serviço da coroa é que se preocupavam com o ensino formal". Esse ensino poderia ser encontrado nas aulas particulares dos mestres ou nos colégios (internos e externos). Essa situação seria alterada apenas do século XIX, quando o Estado brasileiro se organiza de fato (SILVA, 2008, p. 131-134).

A educação escolar contemporânea: formar para o trabalho e para a reprodução

O século da industrialização

A revolução industrial do século XIX exigiu novas propostas e práticas da educação escolar ocidental em relação aos três séculos anteriores. As mudanças sociais e econômicas que se processavam no mundo do trabalho afetaram o ensino escolar. A principal delas era que a cooperação simples das manufaturas foi substituída pelo sistema de fábricas e o homem reduzido a simples máquina. Revoltas operárias, como o *ludismo* e o *cartismo*, pretendiam chamar a atenção dos proprietários das fábricas para os efeitos do avanço tecnológico na mão de obra trabalhadora e para os direitos trabalhistas. Esse ambiente de tensão entre o capital e o trabalho fez emergir a utopia socialista em educação. Nessa trilha, Marie Charles Fourier (1772-1837), filósofo e socialista francês, entendia que a educação poderia harmonizar as unidades de produção e de consumo e deveria desenvolver todos os instintos criativos dos estudantes na mesma medida em que valorizava a natureza individual (e não mecânica) do aluno. Robert Owen (1771-1858), gaulês e criador das comunidades industriais na Escócia na primeira metade do século XIX, criticava a

divisão social do trabalho e defendia que o saber geral no primário evitaria a degradação do operário. Todavia, a crença de que a educação poderia modificar a sociedade era um dos limites dessas utopias (MANACORDA, 2002).

A valorização do corpo, negligenciada durante centenas de anos pelo conservadorismo religioso, foi parte desse renascimento em educação. No século XIX, a educação do corpo não mais se restringiria à preparação para a guerra ou para o belo, mas estaria voltada ao trabalho, já que o entendimento era que corpo também precisava ser educado e não somente para a batalha e para o espírito, mas também para o exercício das atividades manuais. Nesse sentido, o esporte popular, ou a popularização do esporte por meio da educação física e da ginástica, seria um meio propício para a educação do corpo saudável (MANACORDA, 2002).

No entanto, a Igreja Católica não aceitaria mudanças liberais sem reação. Na metade do século, Pio IX elabora as encíclicas *Silabo* e *Quanta Cura*, nas quais a hierarquia católica condena a liberdade de imprensa, o comunismo e o movimento educacional moderno. Por meio da Encíclica *Rerum Novarum* Leão XIII condena a plebe, os detratores da propriedade privada, a liberdade de ensino e a aproximação entre liberais e Estado. A expressão da presença católica na educação moderna dar-se-ia com a Congregação dos Salesianos, criada por Dom Bosco em 1859 (MANACORDA, 2002).

No campo político, o marxismo antagoniza a educação burguesa propondo uma espécie de pedagogia social, sem deixar de assumir os princípios burgueses, como a universalidade, a laicidade, a estatalidade, a gratuidade e a educação para o trabalho. Os marxistas também condenavam o trabalho infantil e a interferência religiosa na instrução (MANACORDA, 1999).

É a partir dos debates sobre a capacidade da instrução escolar diminuir as desigualdades, se a técnica deveria ser ensinada na escola ou no trabalho, e a partir da influência da psicologia na formação de

um ser habilidoso que surgem em países como Alemanha e Rússia as experiências com os princípios da Escola Nova, sistematizados por Dewey nos Estados Unidos no século XX. Os princípios básicos do escolanovismo podem ser assim traduzidos: a necessidade de jogos e brinquedos na instrução da criança; a aprendizagem ancorada no respeito; a preferência por escolas localizadas nos campos e bosques; escolas equipadas com laboratórios; a psicologia como ferramenta para as exigências ativas; o trabalho como forma de desenvolvimento da criança; o destaque dos trabalhos manuais e economia doméstica; a educação como meio de transformação social; a aprender fazendo e o trabalho cria uma nova moral (MANACORDA, 2002). Algumas dessas características podem ser compreendidas como tentativas de fazer com que a educação escolar se ocupasse da liberdade e autonomia do educando.

A organização escolar no Brasil no século XIX

Muitas mudanças ocorreram no Brasil no século XIX. Em primeiro lugar, o Pacto Colonial foi finalizado, pacto esse que, durante quase trezentos anos proibia o comércio de produtos naturais e manufaturados entre a Colônia e demais países europeus que não Portugal. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808 (fugindo do controle de Napoleão Bonaparte), os portos brasileiros foram abertos em 1810 aos ingleses. Em 1815, o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido e, em 1822, finalmente, desvinculou-se politicamente de Portugal, tornando-se um Império. A intensidade das mudanças políticas e econômicas teve reflexos na educação escolar, sobretudo no que se refere ao ensino elementar.

Entende-se por ensino elementar a fase de estudo em que o aluno aprendia a ler, escrever e contar. Uma lei de 15 de novembro de 1827 dizia que em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveria existir uma escola elementar. Essa lei nunca foi cumprida em

sua totalidade. Em primeiro lugar, porque o Estado Imperial não se importou em garantir com verbas públicas a organização dessas escolas. Na reforma educacional de 1834, o ensino brasileiro foi descentralizado, cabendo às províncias legislar sobre o ensino elementar e secundário. Sem capacidade de arrecadação, as províncias não se importaram com essas fases do ensino. Em segundo lugar, porque não havia necessidade de cursar o ensino elementar para frequentar o secundário. As elites agrárias ensinavam os filhos em casa, sob os cuidados de mestres particulares ou preceptores. As camadas médias com algum conhecimento escolar ensinavam os filhos em casa. Os demais grupos sociais tinham que se contentar com as poucas escolas públicas e particulares nas cidades e vilas, escolas essas quase sempre funcionando com os mínimos recursos necessários ao ensino, isso sem falar da situação paupérrima dos professores. Em terceiro lugar, numa sociedade estática, sob o mando dos grandes proprietários rurais, os trabalhadores livres e escravos não visualizavam significados na educação escolar (ARANHA, 1996).

Faria Filho (2000) lança um olhar diferente sobre a organização do ensino elementar no Brasil no século XIX. Em estudo sobre essa fase do ensino, o autor deixa claro que seu objetivo é desfazer a ideia de que o século XIX foi a "idade das trevas" da educação brasileira. Ele faz um contraponto com autores que afirmam que durante o Império não houve organização da escola primária no Brasil. Defende que houve sim um ensino primário, desorganizado, é verdade, mas com uma função específica dentro do projeto de construção do Estado brasileiro. Procurou demonstrar a escola elementar como um lugar específico e não como um vazio deixado por outras instituições sociais.

A escola elementar do Estado imperial, além de ser um espaço de ensinar a ler, escrever e contar, seria um elemento de controle social. O autor explica essa ideia de forma bem simples: o Brasil não era mais uma colônia, a partir de então teria de ingressar definitivamente no mundo "civilizado". O poder não poderia ser exercido

somente pelas armas. A justiça não poderia mais ser realizada com as próprias mãos. Uma série de medidas legais estava sendo criada para normatizar as relações entre grupos. Como os componentes das mais diversas camadas sociais poderiam entender essa normatização, principalmente os mais pobres, se não tivessem o mínimo de letramento? Atuando no que o autor chamou de império das leis, o Estado imperial, seguindo o clamor das elites, normatizaria a sociedade por meio da instrução. Se conseguiu ou não é outra questão, mas não pode se afirmar que a escola elementar estava fora do debate da construção da nação (FARIA FILHO, 2000).

Como já ressaltamos, os recursos financeiros para as escolas públicas, principalmente as primárias, eram escassos. Na cultura de ensino primário no Brasil, predominava o ensino individual, ou seja, o mestre ensinava vários alunos individualmente numa mesma sala. Gastava-se muito tempo e com um custo muito alto. Métodos que tinham sido experimentados na Europa foram utilizados no Brasil, como o lancasteriano (ou mútuo), do educador inglês Joseph Lancaster, que permitiria que um único mestre ensinasse centenas de alunos, desde que tivesse espaço e materiais suficientes. O mestre escolheria e formaria os alunos mais adiantados que, por sua vez, ensinavam os demais (SAVIANI, 2006).

Outro método utilizado foi o intuitivo, do educador suíço Pestalozzi, que permitiria ao aluno aprender observando as coisas, os objetos da natureza e os fenômenos. Para esse aprendizado, o professor deveria ter um amplo espaço onde pudesse ensinar por meio da exposição de materiais, como gravuras, objetos de uso comum, livros, entre outros. Poderia, ainda, levar os alunos a passeios ao ar livre, oportunidade em que aprenderiam por meio das impressões iniciais. O aprendiz passa a ser sujeito do processo de educação escolar. A tentativa desses métodos foi a de retirar da família a formação cultural do aprendiz, instaurando a ideia da construção do Estado e da universalização do ensino. Não custa dizer que foram poucas as

experiências com esses métodos que deram certo. Como apontamos, eles necessitavam de espaços e materiais, coisas que as escolas primárias brasileiras não tinham.

De forma caótica (ou não), o ensino elementar foi inserido no debate e nas práticas escolares imperiais. Mas não conseguiu muitos resultados, mesmo com métodos importados de países europeus. A razão disso residia na falta de recursos financeiros, na pulverização das práticas escolares e na falta de coesão educacional, ou seja, na incapacidade de o governo imperial (por motivos políticos regionais) implantar um sistema de ensino público unificado.

Quanto à educação secundária, podemos notar mudanças significativas quando o Brasil deixou sua condição de colônia. A mudança da família real para o Brasil, em 1808, forçou o governo português a organizar o Estado brasileiro. Antes disso, a organização econômica, política e administrativa na Colônia era uma extensão da metrópole, não havia um Estado brasileiro propriamente dito. A necessidade de organizar o comércio colonial em novos patamares, de criar uma burocracia capaz de organizar a vida na corte e de fazer as reformas urbanas no Rio de Janeiro, agora capital da Colônia, fez D. João VI investir na organização desse Estado, que se consolida à medida que novas mudanças políticas ocorrem, como a Proclamação da Independência, o retorno de D. Pedro I a Portugal, o Período Regencial e implantação do Segundo Império, sob o governo de D. Pedro II.

O Estado imperial não promoveria somente mudanças políticas, mas também mudanças sociais, principalmente na segunda metade do século XIX. A partir de 1850, verifica-se a passagem da sociedade rural/agrícola para a sociedade urbana/agrícola/comercial. As cidades, até então vivendo a reboque do mundo rural, passam a ser polos dinâmicos do crescimento capitalista interno, promovendo a reorganização do trabalho e atraindo significativo contingente populacional. Duas camadas passam a dominar esse novo cenário urbano: as classes médias em ascensão e as classes trabalhadoras. Essas

mudanças forçaram a reorganização do ensino secundário.

Como dissemos, a expulsão dos jesuítas, em 1759, desarticulou todo o ensino secundário no Brasil. O mínimo de organicidade nos métodos e currículos na educação jesuítica foi esquecido nas propostas aulas régias. Quando o Brasil passa a ser sede do reino e depois independente, essa situação não muda. Se na Constituição do Brasil independente houvesse algum artigo que apontasse para a responsabilidade do Estado central na organização do ensino secundário, ele caiu por terra na Reforma de 1834, que, ao descentralizar o ensino, deixou órfão o secundário, pelo mesmo motivo que ficou órfão o ensino elementar: a falta de recursos financeiros das províncias. A educação secundária ficou a cargo de particulares, que se restringiam a preparar os filhos das elites e das camadas médias urbanas para o ingresso em algum curso superior.

A criação dos liceus é um exemplo da falta de unidade nessa etapa de ensino. Um liceu, na verdade, era a ministração de aula de uma disciplina só. Num mesmo prédio, vários professores poderiam oferecer disciplinas diferenciadas, sem nenhuma conexão uma com a outra. Não havia unidade entre os liceus, que se traduziam na única oportunidade de formação secundária no Brasil. Neles, os professores, ainda que ensinassem os filhos dos que podiam pagar pela educação, recebiam baixos salários, não contavam com bibliotecas nem com espaços adequados para o estudo.

Os primeiros sinais de intervenção pública no ensino secundário no Brasil vieram quando foi fundado no Rio de Janeiro, em 1837, o Colégio Pedro II. Assim mesmo, todo o seu currículo estava voltado para o preparo do aluno para o ingresso nos cursos superiores. Tanto é que o aluno, antes de ir para algum dos cursos superiores existentes, já era (e teria de ser) bacharel. A partir desse ano, qualquer curso secundário teria que seguir a proposta curricular do Colégio Pedro II. Para um aluno ingressar numa faculdade, ou estudava nas poucas escolas públicas, como o Pedro II, ou se preparava com um

professor particular ou em um liceu (que não deixou de existir) e depois realizava uma prova numa escola autorizada pelo Estado.

De acordo com Vechia (2005), a ênfase dos estudos oferecidos no Colégio Pedro II continuou nas humanidades. Para se formar nessa escola, o aluno deveria cumprir oito anos de estudos, que poderiam ser reduzidos para quatro, caso fosse aprovado nos exames do 5º mês de cada ano. O aluno aprovado no Colégio Pedro II não precisava prestar os exames preparatórios para o ingresso nos cursos superiores. Pelo regulamento de 1841 houve o revigoramento das línguas modernas (francês e inglês), com a introdução do alemão. O Regulamento n. 1556, de 1855 criou dois ciclos de estudos: o de *primeira classe*, de quatro anos, com o qual o aluno tinha direito de ingressar nas escolas técnicas e continuar seus estudos para conseguir o grau de bacharel, e o de *segunda classe*, de oito anos, com a introdução de estudos humanísticos, base para o ingresso no ensino superior. Esse modelo perpetuava o dualismo do ensino secundário brasileiro. Com o Decreto 4.465, de 1870 (Decreto Paulino de Souza), passou-se a exigir o exame de admissão para o ingresso no primeiro ano de estudos no colégio. Esse decreto ainda introduziu as seguintes mudanças: a exigência de exames finais por disciplinas, a manutenção das disciplinas avulsas e a possibilidade de matrículas apenas nas disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ingresso no ensino superior. As chamadas matrículas avulsas foram extintas em 1876, pelo Decreto 6.130. A Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 6.184, de 1877) tornou livre a frequência no Colégio Pedro II, facultou o religioso aos não católicos, restabeleceu as aulas avulsas e permitiu a participação nos exames finais do colégio dos alunos que não tinham frequentado as aulas das disciplinas. Com o Decreto 981, de 1890 (Benjamin Constant), foi restabelecido o curso de sete anos e o exame de madureza, avaliação única de tudo o que o aluno aprendeu no colégio, que seria o embrião do vestibular. Esse exame revela a influência do ensino superior no ensino secundário (VECHIA, 2005).

Com a finalidade de formar professores para ministrar aulas no ensino elementar, foram organizadas, a partir da década de 1830, as primeiras escolas normais do Brasil. Escolas secundárias padeciam de questões teóricas e metodológicas voltadas para a formação de professores. Sequer funcionavam de maneira regular, o que ocasionava descaso para com o curso. Aranha (1996) ressalta que o descaso pela formação de professores se justifica em uma sociedade que não valoriza a educação elementar.

A partir de 1835 foram organizadas escolas normais públicas nas províncias do Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Amazonas. Villela (2000) entende que a criação das escolas normais está estreitamente ligada ao processo civilizatório iluminista no Brasil, desencadeado pelas elites imperiais. A escola normal padronizaria os comportamentos necessários ao ingresso do país na modernidade. Essas escolas, inicialmente organizadas para formar rapazes, foram aos poucos direcionadas para a formação profissional da mulher brasileira, até então restrita à esfera doméstica. A autora ainda afirma que a profissionalização das mulheres no Brasil inicia-se com a inserção delas no magistério.

O ensino superior no Brasil surge da necessidade de formação de mão de obra qualificada. Ao chegar ao Brasil, em 1808, D. João precisava de profissionais que o ajudassem na reorganização do Estado português. Militares, médicos, funcionários públicos e engenheiros eram os profissionais mais requisitados. Diferentemente da universidade que marcou o início do ensino superior europeu, no Brasil o ensino superior nasce de uma necessidade prática. Entre 1808 e 1875 foram organizados os seguintes cursos superiores no Brasil: Escola de Cirurgia da Bahia (1808); Cadeira de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro (1808); Real Academia Militar do Rio de Janeiro (1808); Cadeira de Medicina Operatória e Arte Obstétrica do Rio de Janeiro (1809); Cadeira de Teologia Dogmática e Moral de São Paulo (1809); Cadeira de Cálculo Integral, Mecânica e Hidráulica de

Pernambuco (1809); Cadeira de Medicina Clínica, Teórica e Prática do Rio de Janeiro (1809); Curso de Ciências Jurídicas de São Paulo (1827); Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1832); Faculdade de Medicina da Bahia (1832); Faculdade de Direito de São Paulo (1854); Faculdade de Direito de Recife (1854); Faculdade Politécnica do Rio de Janeiro (1874); Escola de Minas de Ouro Preto (1875) (TOBIAS, 1970).

O ensino superior no Brasil nasceu profissionalizante e aristocrático, com a finalidade de oferecer formação prática, tendo em vista as necessidades prementes para a constituição do Estado português transposto para o Brasil. Ora, ao lembrarmos do surgimento das universidades europeias, nos séculos XII e XIII, veremos que elas nascem de um conjunto de proposituras teóricas e metodológicas universais e, mais do que isso, elas surgem na contramão do poder, já que fazem a crítica ao modelo cultural católico. Isso não ocorre no Brasil. O ensino superior no Brasil se caracteriza primeiro pela presença marcante dos filhos das elites; segundo, pela marca escolástica que as elites herdaram do ensino católico dos jesuítas; terceiro, pela ideia de que o ensino estava a serviço da qualificação social; em resumo, nasce para dar título aos filhos das camadas abastadas ou em ascensão. Portanto, o curso mais procurado era o de direito, capaz de oferecer o título de doutor e abrir portas às profissões liberais e voltado para formar letrados e eruditos (TOBIAS, 1972).

A educação escolar no século XX: o saber entre guerras, conflitos e tecnologias

A primeira metade do século XX e suas crises – guerras mundiais, guerras civis, revoluções – foi o período de experimento das propostas da Escola Nova e suas bases psicológicas em vários países, muito em razão dos esforços de sistematizações de Adolphe Ferrière (1879-1960), John Dewey (1859-1952) e Willian Heard Kilpatrick

(1871-1965) (GADOTTI, 2003). Todavia, Cambi (1999), ao analisar as reconfigurações da educação do período, afirma que a escola contemporânea passava pela crise do ativismo educacional, com a hegemonia da psicologia sendo criticada, bem como a centralidade da pedagogia na condução do processo educacional. O autor sinaliza que a pedagogia passou a ceder espaços para outras ciências da educação, como a sociologia, a metodologia, a filosofia e a história. Essas ciências passaram a dividir com a pedagogia os procedimentos de compreensão do conhecimento escolar, já que tudo estava em aberto.

Na vigência da Guerra Fria, após o final da Segunda Guerra Mundial, a educação escolar sofre novos impactos, o que Cambi chamou de lógica educacional do "muro", sendo muito comum a educação escolar ocidental se dividir entre os modelos capitalistas, entendidos como mais competitivos, e o comunista, considerado mais democrático. Tanto em um modelo como em outro a primazia do como ensinar preponderou. Nesse sentido, destacaram-se os princípios educacionais de Piaget, Vigotski e Bruner. Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço, ancorava sua análise na epistemologia genética, na mente da criança como detentora de uma lógica e no entendimento de que compreender é inventar. Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), pensador russo, assumia que o ato de aprender depende de comportamentos sociais e culturais. Jerome Bruner (1915), psicólogo norte-americano, lembrava que a escola é uma instituição sempre social (CAMBI, 1999).

A década de 1960 trouxe para o debate educacional ocidental as expectativas da juventude rebelde e revolucionária que, por sua vez, externava a saturação do modelo tradicional de sociedade. Sobressaem nas propostas educacionais do período os estudos de Herbert Marcuse, Louis Althusser, Wilhelm Reich e Paulo Freire. Esses autores se detiveram em explicar a relação entre sociedade, cultura e educação pelo viés da sociedade industrial, da revolução sexual, da escola como aparelho do Estado e da educação como instituição li-

bertadora. Cambi denomina essas perspectivas como teorias da desescolarização, pois pretendiam romper com a escola conformadora e promover a escola como espaço de superação da divisão entre cultura e trabalho (CAMBI, 1999).

A partir da década de 1970 os meios de comunicação passaram a interferir, em muito, nos processos educacionais escolares. Ao analisar o que chamou de persuasores ocultos, os profissionais da televisão, do rádio, do cinema, de revistas, de jornais e da *internet*, Cambi lembra que eles passam a ter significativas influências no imaginário coletivo que os estudantes absorvem fora da escola e que acabam levando para as salas de aula. Mesmo possibilitando o acesso a informações antes contidas apenas em museus e bibliotecas, a mídia tende a vulgarizar a arte e sobrepor as linguagens imagéticas e sonoras aos textos escritos, o que, em um primeiro momento, desloca os profissionais da escola do centro da educação (CAMBI, 1999).

Nesse universo em que a educação não se restringe mais à informação, mas necessita, antes de tudo, de muita capacidade em lidar com a formação, novas perspectivas se abrem para a educação escolar. Novas possibilidades estão postas para a educação se ela assumir papeis caros à escola, como, a partir da teoria, ser um elemento desmistificador das aparências; assumir a sua condição de incompletude; abrir-se para as novas emergências da sociedade contemporânea, como o feminismo, a ecologia, as etnias, o gênero e as minorias. Cabe à educação escolar romper de vez com o positivismo e se propor a humanizar as gerações futuras (CAMBI, 1999).

A escola brasileira no século XX: inovar para formar para a vida

A Proclamação da República brasileira criou uma crise de representação, resultado do reajuste radical nos aspectos econômico e cultural do país. No econômico, as certezas de um longo período

de centralização foram substituídas por inseguranças provocadas pelas forças descentralizadoras. Havia a expectativa em torno de quem conduziria a economia dali em diante, mesmo com a ascendência dos grandes proprietários rurais e suas influências nos setores bancários e comerciais. Não havia, no entanto, clareza quanto à legitimidade dos agricultores e pecuaristas na condução da nova ordem econômica. Setores menos influentes, ligados ao comércio urbano, intensificaram a atuação política tendo em vista adquirir representação social. No campo cultural e educacional, havia uma disputa, ainda que tênue, entre as elites conservadoras e camadas médias em expansão. Ambos requisitam participação na condução das mudanças anunciadas.

A partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a influência sobre os mercados interno e externo do Brasil deslocou-se da Inglaterra para os Estados Unidos, deslocamento verificado com a mesma intensidade no campo político e filosófico. Até essa época uma considerável parcela da intelectualidade brasileira seguia os passos da cultura literária e política europeia – ser uma pessoa culta significava admirar o que se produzia no meio intelectual da Europa, principalmente Londres e Paris. A circulação de produtos e conhecimentos norte-americanos entre os brasileiros mudaria essa situação. O rádio e o cinema tiveram forte participação nessa transição de influência cultural. O cinema exportava para a América Latina o que os Estados Unidos tinham de mais caro quanto à atitude frente à vida: o seu maniqueísmo na interpretação de atos políticos, culturais e religiosos. O rádio e os princípios educacionais tiveram também papel de destaque na propagação do ideal de mundo norte-americano. O jazz, o charleston introduziram na cultura musical brasileira novos ritmos.

No que tange à educação escolar, o ensino primário não apresentava coerência educacional, mesmo depois da mudança de regime político. Faltava uma política pública em educação, como ficou demonstrado na descentralização do ensino, com a Reforma Benjamim Constant em 1891. A educação das duas primeiras décadas da República era a

mesma plasmada na Colônia e no Império, eivada no "espírito literário e livresco; a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva de fórmulas jurídicas" (AZEVEDO, 1976, p. 120).

O ensino primário continuou dividido entre preparar alunos para as futuras profissões liberais, de um lado; de outro, direcioná-los para as atividades manuais e mecânicas. No federalismo educacional, ou nos interesses regionais em educação, residiam algumas das causas da permanência da dualidade. A cultura educacional de se privilegiar as profissões liberais – médicos, engenheiros, advogados – era compreendida como a única possibilidade de conferir dignidade social. Quem não a herdara pelo lastro cultural a perseguia por meio da instrução escolar. A instauração da República não foi acompanhada de transformações nas esferas culturais e educacionais. Não provocou a renovação das elites intelectuais e políticas necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1976).

A educação primária passou a receber novo tratamento quando os republicanos se deram conta de que, no regime instaurado, a maioria da população era analfabeta. Quando perceberam a incoerência entre a mudança política e a herança deixada pelo Império, os republicanos começaram a combater, por meio da escola primária, o que compreendiam como o "mal do século". As campanhas contra o analfabetismo pretendiam, além da erradicação desse "mal", nacionalizar o ensino primário. Os educadores nacionalistas estavam inquietos, inclusive com a presença das escolas estrangeiras nessa modalidade de ensino, notadamente aquelas que mantinham práticas de ensino voltadas para a manutenção da cultura de origem de seus alunos ou restritas às suas crenças religiosas.

Mate (2002) compreende as reformas que procuraram organizar a educação primária na década de 1920 a partir dos seguintes eixos: o ingresso do país no mundo moderno; as intervenções médicas; o movimento operário (o crime); o saneamento social e a educação como meio de reformar e restaurar um povo. Para a autora,

a preocupação dos reformadores era a reforma social. Seria tarefa da educação escolar a uniformização da cultura popular e a construção de um corpo social harmonioso, ordeiro e produtivo.

O debate transcorrido nas décadas de 1920 e 1930 sobre o ensino primário girava em torno do seu caráter: se deveria estar a serviço do processo de alfabetização em massa ou ater-se ao preparo para o ensino secundário; estar voltado para a formação do aluno em seu aspecto moral e social ou privilegiar a formação técnica. Os educadores escolanovistas da primeira metade do século XX defendiam uma educação voltada para a formação moral e disciplinar do aluno, para a integração entre as camadas sociais e para a constituição da identidade nacional. Nunes (2000) afirma que, no papel civilizador da escola primária, o grupo escolar teria função específica: condensar a modernidade escolar na reforma do espírito público.

Os propósitos educacionais para o curso secundário regular no período não eram diferentes do ensino primário. Nessa época, não havia organização do curso por seriação, sobressaindo-se os cursos preparatórios para o ensino superior e as práticas dos exames parcelados. A Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, estabeleceu o exame de admissão para o ingresso nos cursos superiores e eliminou o já precário modelo de ginásio. A preparação do adolescente para o ensino superior se tornou ainda mais flexível. A Reforma Carlos Maximiniano, lançada em 1915, restabeleceu o modelo do Ginásio D. Pedro II como oficial, permanecendo, no entanto, os exames parcelados, sem o respaldo de uma normatização pública. Tanto nos cursos parcelados quanto nos seriados o ensino secundário não era valorizado enquanto curso propedêutico, permanecendo seu caráter preparatório e elitista. O elitismo ficava por conta das taxas, selos e contribuições solicitadas e por conta de um currículo pensado para atender aos interesses das camadas mais bem posicionadas na sociedade.

Os primeiros movimentos de normatização do ensino secundário se deram pelo Decreto 16.782-A, de 16 de janeiro de 1925,

mais conhecido como Reforma Luís Alves. Compreendida como o primeiro grande esforço para romper o tradicionalismo no ensino secundário do Brasil, a Reforma Luís Alves foi uma tentativa de substituir a seletividade para os cursos superiores, introduzindo um ensino voltado para a cultura geral, capaz de preparar o adolescente para qualquer profissão. O esforço do reformador não foi suficiente para amainar o peso da cultura escolar que privilegiava a formação superior. As críticas que o decreto recebeu e as mudanças nele processadas pela força da "tradição" mantiveram o caráter seletivo do curso secundário. As forças sociais que davam sustentação às políticas públicas faziam refletir nesse ensino a dualidade do sistema escolar brasileiro. A alteração da ordem das disciplinas e o aumento da duração dos cursos não bastavam para a alteração da dualidade que se perpetuava no ensino secundário (ROMANELLI, 1996).

As restrições a um ensino de caráter formativo, em si mesmo e sem a preocupação central com a preparação para o ensino superior, vieram das camadas privilegiadas satisfeitas com um modelo de ensino que lhes facultava a dominação. Nas primeiras décadas do século XX, nas camadas de baixa renda e média, não havia pressão para o ensino secundário identificado com seus interesses. O descaso do poder público para com um ensino de formação desinteressada fazia o ensino secundário se desenvolver sob o impulso generoso das iniciativas particulares, religiosas e leigas, cujo esforço não foi bastante para torná-lo acessível senão a uma parte da sociedade e a uma pequena fração de adolescentes.

Essa situação tendeu a se modificar com o Decreto 19.890, assinado no Governo Provisório, em 1931, a chamada Reforma Francisco Campos. Considerada como a que mais se aproximou da organização e regulamentação requerida pela sociedade para o ensino secundário, a partir das mudanças em curso no país, a Reforma Francisco Campos elevou o ensino secundário de um simples curso de "passagem" ou de um instrumento de acesso aos cursos superiores,

a uma instituição de caráter eminentemente educativo, aumentando--lhe para sete anos a duração e dividindo-o em dois ciclos – o primeiro, de cinco anos, comum e fundamental; e o segundo, constituído de um curso complementar, de dois anos, destinado à adaptação dos estudantes às futuras especificações profissionais.

Nas décadas de 1920 e 1930, a educação escolar brasileira recebeu fortes influências da Escola Nova, sobre a qual já nos detivemos. Mas cabe lembrar que os princípios escolares escolanovistas chegaram ao Brasil por meio de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Francisco Campos e, principalmente, pelos esforços de Fernando de Azevedo. Os princípios escolanovistas podem ser sintetizados da seguinte maneira: o aluno somente aprende fazendo; a escola não é para a vida, mas é a própria vida; o esforço e a disciplina são produtos do interesse do próprio educando e o ensino deve visar ao desenvolvimento econômico e à democracia.

Os escolanovistas defendiam a reforma da sociedade pela reforma do homem. Acreditavam na educação da mente, dos corpos e dos gestos. Para eles, numa sociedade industrial, havia a necessidade de disciplinar o uso dos espaços e do tempo, ao mesmo tempo em que se educava para a vida. Em 1932, um ano antes da elaboração da constituição que tinha levado o Estado de São Paulo à chamada guerra constitucionalista, os escolanovistas, ante a movimentação de educadores católicos para fazer voltar o ensino religioso nas escolas públicas, publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação, contendo os seguintes princípios: a educação deveria ser obrigatória e pública para todos, deveria ser leiga e dever do Estado, o dualismo educacional deveria ser combatido e o ensino escolar deveria valorizar o trabalho. As principais ideias do escolanovismo influenciam a educação brasileira até a atualidade (ROMANELLI, 1996).

Na década de 1940, o ensino secundário seria regulamentado pelas leis orgânicas do ensino, conjunto de seis leis mais conhecidas como Reforma Capanema, por serem de autoria do então ministro

da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Essa reforma dividiu o ensino secundário entre o ginasial e o colegial, com o último sendo desdobrado em ensino clássico (humanista) e científico (profissionalização).

O ensino secundário então desenvolvido no país chamava a atenção dos escolanovistas pela sua possibilidade de interferir em futuras profissões e na mentalidade dos profissionais. As críticas que os reformadores faziam da herança deixada pelo antigo regime ao ensino secundário da era republicana eram endereçadas à falta de compromisso com as mudanças sociais pelas quais o país deveria passar. Intelectuais identificados com a ideologia da Escola Nova não compreendiam um modelo educacional que não partisse do pressuposto de que a educação brasileira deveria estar a serviço das mudanças de mentalidade e de comportamento social.

Percorrendo as mudanças verificadas na educação escolar, mediante o processo de industrialização, das imigrações e das reformulações geopolíticas depois da Primeira Guerra Mundial, Lourenço Filho (1978) destacou que a instrução brasileira deveria ascender das questões estritamente didáticas "para as da compreensão das técnicas sociais". A escola deveria, em um tempo de rápidas transformações, compreender os "recursos educativos dentro de um processo mais amplo, que exigia a compreensão de influências de muitas origens – familiares, religiosas, econômicas e políticas". A educação viria a propor-se, enfim, como problema integral da cultura. Lourenço Filho insistia para que os educadores estivessem atentos aos avanços da ciência da produção de mercadorias, da comunicação e do transporte. Uma educação secundária integrada às mudanças culturais e tecnológicas deveria ser desencadeada de forma consistente, sob pena de se tornar inoperante e voltada para o interesse de apenas parcelas da população, interessadas em estancar a "transformação dos quadros sociais, num esforço de garantir as suas prerrogativas" (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 102)

Mas as mudanças educacionais deveriam ir além dos processos tecnológicos incipientes no país, lembrava Anísio Teixeira; mudanças materiais não significavam mudanças de comportamento social, reiterava ele. Elas haviam permitido o rompimento com a moral tradicional por meio do experimento científico, mas a sociedade ainda não produzira uma cultura moral afinada com a "civilização material". O ser humano, ainda, apenas ensaiava uma nova moralidade (TEIXEIRA, 1930).

Anísio Teixeira estava intimamente comprometido com a ideia da educação ligada à produção de uma cultura que valorizasse o aspecto social do ensino. Três eixos sustentavam sua percepção de ensino dinamizado: a valorização dos avanços científicos, a democracia e a responsabilidade social perante as mudanças processadas. O bem-estar social seria o ponto nodal das propostas que esse pensador teria para a educação reformada – personalidade e cooperação seriam os dois polos da formação humana exigida pela democracia.

Souza (2008) entende que Anísio Teixeira preconizava uma escola prática, com disciplinas que auxiliassem o aluno a "ganhar a vida". Educadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira criticavam a expansão do ensino secundário, principalmente aquela verificada no setor privado, pois não estava sendo acompanhada da qualidade que essa etapa de ensino merecia.

Com a derrocada do nacional desenvolvimentismo populista de Getúlio Vargas na década de 1950 e em decorrência de pressões dos investidores estrangeiros e da burguesia nacional articulada ao capital internacional, iniciou-se a fase do crescimento econômico, incentivada por Juscelino Kubistchek. Esse foi um período marcado pelo predomínio da indústria automobilística na economia brasileira, controlada pelas grandes empresas norte-americanas e europeias. As multinacionais intensificaram a organização de suas filiais no Brasil. Mesmo sendo mais flexível com as empresas internacionais, entre os nacionalistas havia forte tendência do controle estatal da produ-

ção da riqueza nacional, herança do populismo varguista. A mesma tendência era verificada na área trabalhista, com as conquistas dos trabalhadores permanecendo quase intocáveis.

Nessa fase, intensifica-se, ainda, o processo de mecanização da lavoura, com grandes contingentes de trabalhadores rurais deixando o campo à procura de emprego nas grandes cidades. Houve aumento considerável na produção industrial de tratores e demais máquinas agrícolas, bem como na produção de fertilizantes, inseticidas e herbicidas – indústrias quase todas ligadas ao capital multinacional.

O desenvolvimento capitalista dependente, teoria que vinha sendo gestada desde o fim do populismo varguista, ficou mais evidente com a tomada do poder pelos militares em 1964. O crescimento econômico brasileiro ficou ainda mais dependente do capital internacional. Na esteira da Guerra Fria, a burguesia nacional, atrelada ao capital internacional que apoiou o golpe, passou a pressionar o governo para a maior abertura da economia ao investidor externo. Uma das questões de fundo da derrubada de João Goulart, em 31 de março de 1964, era a pressão exercida pelo investidor externo com a aquiescência de parte do empresariado interno, visando à mudança de rumo na política econômica e social brasileira. Fazia parte do projeto dos defensores desse modelo de desenvolvimento o atrelamento ainda mais intenso da economia brasileira à economia norte-americana principalmente.

A mudança brusca ocorrida em 1964 revela, assim, o conflito entre duas compreensões de organização social política e econômica: de um lado os nacionais desenvolvimentistas, de outro os desenvolvimentistas dependentes. Os primeiros lutavam pela permanência de João Goulart no poder. Tinham como retaguarda os movimentos sociais organizados, os universitários e boa parte da intelectualidade brasileira. Os segundos defendiam a saída a qualquer custo de Goulart, pois ele representava o interesse do "imperialismo socialista", uma ameaça à ordem pública. Para esses, o nacional desenvolvimen-

tismo significava o atraso, enquanto a abertura ao capital externo, ainda que de forma dependente, seria um fator de progresso.

No conflito instaurado, venceu o projeto de desenvolvimento dependente. Os militares representavam os interesses relacionados a esse modelo. Os problemas políticos e sociais daí decorrentes – perseguições, prisões, torturas, exílios, censuras, mortes, foram expressões de visões de mundo antagônicas que levaram aos limites da intolerância, da intransigência e da falta total de liberdade de expressão. Os militares tomaram o poder, fizeram as reformas propostas pela ala conservadora do país e impuseram o modelo econômico defendido pelas grandes corporações financeiras internacionais.

Duas leis educacionais podem expressar o que foi a educação escolar desse período. Em primeiro lugar, a Lei 4.024, de 1961, que tornou a educação mais democrática, porém mais liberal. Em segundo, a Lei 5.692, de 1971, que acomodou o ensino escolar ao modelo econômico defendido pelos militares. Vamos averiguar mais amiúde essas duas leis, a começar pela primeira.

Na década de 1950, a educação escolar brasileira estava envolvida em discussões sobre a elaboração de uma LDB, ainda inexistente no país. Segundo Souza (2008), havia nas décadas de 1940 e 1950 uma batalha envolvendo os educadores secundários considerados humanistas e os considerados científicos. Os humanistas, entre os quais figuravam muitos religiosos, defendiam a primazia das disciplinas de conteúdo geral nos currículos escolares. Para eles, disciplinas como Latim, Grego, Filosofia, Literatura, Francês, Canto Orfeônico e Ciências Sociais poderiam confluir todas as culturas exigidas ao homem moderno. Os científicos, entre os quais figuravam os professores liberais e escolanovistas, entendiam que tais disciplinas eram línguas mortas e defendiam maior espaço nos currículos escolares para disciplinas como Português, Matemática, Física, Química, História, Geografia e Ciências Naturais, tidas como mais proveitosas no mundo do trabalho. Essa controvérsia iria marcar os debates sobre a elaboração da LDB.

Em 1948, Clemente Mariani, o então ministro da Educação e Cultura do governo Gaspar Dutra, enviou ao Congresso Nacional o primeiro anteprojeto da LDB. Educadores de diferentes linhas educacionais e filosóficas se posicionaram em relação à proposta inicial. De um lado, os educadores escolanovistas pretendiam manter a centralidade do ensino, ou seja, salientavam que caberia à União a condução da política educacional brasileira. Nesse grupo, estavam os educadores com forte atuação educacional na década de 1930, entre eles, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Gustavo Capanema, entre outros. Eram considerados “científicos”. No outro lado estavam os educadores atuantes no contexto educacional brasileiro na década de 1940, notadamente os críticos do regime varguista, entre os quais muitos “humanistas”. Eram educadores que defendiam a descentralização do ensino, ou seja, propugnavam pela elasticidade dos currículos segundo as diferentes culturas regionais. Em razão das polêmicas e da falta de consenso, o anteprojeto da LDB hibernou por dez anos no Legislativo federal.

Em 1958, por meio da articulação política do deputado federal Carlos Lacerda, a LDB entrou novamente em discussão no Legislativo nacional. No substitutivo enviado por esse deputado ao texto original, o debate se deslocou da questão centralização ou descentralização, ou dos conteúdos “humanistas e científicos”, para a questão da “liberdade de ensino”. O substitutivo de Carlos Lacerda indicava que a educação seria um direito da família, cabendo ao Estado prover, com recursos técnicos e financeiros, as instituições escolhidas pelas famílias para a educação de seus filhos. A questão de fundo do texto do deputado eram as premissas morais e políticas da Igreja Católica. O catolicismo, que desde a Proclamação da República teve sua influência na área educacional restrita aos seus colégios, percebeu na elaboração da LDB a oportunidade de novamente atuar sobre os rumos da educação escolar brasileira. Na compreensão de muitos analistas do sistema educacional brasileiro, Carlos Lacerda buscava a

articulação de forças conservadoras contra a ideia de democratização do ensino sob o controle do Estado. O elo entre as instituições conservadoras seria a hierarquia católica.

O substitutivo de Carlos Lacerda conseguiu o que dez anos de discussões sobre a LDB não o fizera: aglutinar muitos "humanistas" e "científicos" contra o financiamento das escolas particulares pelo Estado. Imediatamente, antigos e novos educadores iniciaram o movimento denominado Campanha em Defesa da Escola Pública, entre os quais destacamos Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Carlos Mascaro, João Villa Lobo, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José G. Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão e Abgar Renault. Entre esses nomes figuravam homens com intensa participação em debates sobre a educação escolar brasileira nas décadas de 1920 e 1930 (ROMANELLI, 1996).

As polêmicas entre os defensores dos recursos públicos para a escola pública e os defensores dos recursos públicos para a escola privada duraram três anos. Em 20 de dezembro de 1961 o projeto final foi transformado na Lei 4.024, posteriormente assinada, com vetos, pelo Presidente João Goulart e aprovada pelo Congresso Nacional. Para Souza (2008, p. 213), a LDB "assegurou a liberdade de ensino e afrouxou o controle sobre as escolas privadas, até então com maior quantidade de escolas e alunos no ensino secundário". Por outro lado, os currículos escolares foram reformulados, dando maior abertura às disciplinas tidas como científicas.

Romanelli (1996, p. 183) destaca que a LDB 4.024/61 foi uma "oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar o seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento". A autora ressalta que os governos e educadores que pensaram a educação no Brasil ao longo de sua história sempre tiveram dificuldades

em aliar ensino escolar e desenvolvimento da produção de riquezas. Entende-se por produção de riquezas a produção industrial, o comércio, a agricultura e a prestação de serviços, para ficarmos somente com alguns elementos consagrados pelas ciências econômicas. A autora critica o fato de, na década de 1960, grande parcela de políticos e instituições ser contrária à democratização do ensino. Os políticos e educadores conservadores ainda concebiam o ensino escolar como espaço da cultura geral.

O problema não era a opção pela universalidade do ensino, mas a valorização de um saber que dificultava a permanência de alunos das camadas pobres na escola. A LDB, da maneira que foi votada, não tocou naquilo que era mais premente para um país que estava conhecendo uma de suas mais profícuas fases de desenvolvimento econômico: a democratização do ensino. E a democratização significava bem mais do que a presença do Estado na condução do processo educacional. Democratização significava a organização de um ensino escolar que levasse em consideração as expectativas de socialização dos alunos. Dizendo com outras palavras, educação democratizada seria aquela que possibilitasse aos alunos de camadas sociais de baixa renda a participação real no desenvolvimento econômico. Era isso que os conservadores não concebiam. Para eles, a educação deveria estar desvinculada dos processos produtivos (ROMANELLI, 1996).

A Lei 5692/71 foi decorrência das questões mal resolvidas na LDB de 1961. A educação escolar brasileira da década de 1960 estava envolvida no dilema da democratização ou a continuidade do ensino de qualidade voltado apenas para a minoria que controlava os bens culturais do país. Em 1964, quando os militares tomaram o poder prometendo ajustes para pôr fim a essa dualidade, o problema não foi resolvido. Antes, a lacuna entre desenvolvimento econômico e carência educacional se tornou mais aguda.

A pressão social por educação era grande nesse período. O grande problema enfrentado pelos governantes militares não era o

ensino primário, já que desde a década de 1920 essa etapa do ensino vinha recebendo a atenção dos governos. O problema estava em fornecer uma educação secundária (ginasial e colegial) a todos os concluintes do ensino primário. As escolas secundárias públicas eram poucas nos estados e municípios. Durante anos o chamado exame de admissão para o ingresso no ginasial amenizava a situação. Assim que o aluno terminasse a quarta série primária, teria a obrigação de fazer um ano de curso suplementar no fim do qual prestava o exame que o qualificaria para continuar no ensino secundário. Esse era um corte social. Muitos não conseguiam a aprovação, vale dizer, a maioria dos filhos das camadas de baixa renda.

Mas a exclusão por meio do exame de admissão não perduraria por muito tempo. No final da década de 1960, os militares começaram a sofrer pressão de investidores internacionais para que o país tivesse mão de obra qualificada. Se até então a qualificação para o trabalho ocorria somente no ensino superior, salvo as iniciativas das escolas particulares, havia agora uma dupla necessidade. Uma se referia à continuidade de formação voltada para a cultura geral, o que significava garantia de que o aluno do secundário pudesse prosseguir seus estudos nos cursos superiores públicos. A outra era possibilitar a qualificação técnica do aluno já no ensino secundário, permitindo a ele trabalhar sem a necessidade de ingressar no ensino superior.

A grande pressão de investidores e agências internacionais de fomento à educação se voltava para a qualificação do "capital humano", ideia de que o ser humano é um bem e como tal deve ser preparado. Ora, a LDB de 1961 não apontava soluções para problemas dessa ordem. O que ela fez foi sinalizar para a necessidade de cursos profissionais secundários, mas não dizia o quanto o Estado deveria gastar com essa modalidade de ensino em suas escolas. O problema estava posto para os militares e a solução viria com a proposta de reforma educacional do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Pela Lei 5.692, de 1971, ficava extinto o exame de admissão.

Os cursos primário e ginasial deixaram de existir, constituindo-se no lugar o ensino básico de primeiro grau, que se estenderia da primeira à oitava série.

O corte social aparentemente deixou de existir, mas em realidade ele continuou na reprovação dos alunos. A tentativa de democratizar o ensino básico sem investimento na criação de escolas e formação de professores não deu resultados. Os professores do antigo ginasial, ao ver as poucas escolas secundárias (e sem estrutura) tomadas por grande quantidade de alunos, não tiveram dúvidas em provocar imensa reprovação ao final da 5ª série.

Outra inovação da lei foi transformar o colegial em ensino básico de segundo grau. E mais, os cursos de segundo grau passaram a ter caráter de continuidade e terminalidade, o que significa dizer que o aluno, ao terminar a terceira série do curso, deveria estar preparado tanto para continuar os estudos no ensino superior quanto para ingressar, imediatamente, no mercado de trabalho. Os cursos profissionalizantes se tornaram obrigatórios nas escolas públicas. Com a aprovação dessa lei, os militares acenaram que o governo estava atento às inovações tecnológicas e pedagógicas provenientes do mundo empresarial.

A Lei 5.692/71 recebeu muitas críticas. Uma delas se refere aos recursos financeiros destinados para a formação básica ou fundamental. O governo militar, de fato, não aumentou os recursos para esse fim. Não construiu mais escolas, não contratou mais professores e não aumentou a oferta de cursos superiores públicos voltados para o magistério. Enfim, os mesmos recursos financeiros destinados aos antigos cursos ginasial e colegial foram direcionados ao agora ensino de primeiro e segundo graus, com o agravamento de que mais alunos estavam matriculados nas escolas públicas. A educação foi massificada, mas o governo militar não destinou as verbas necessárias para que ela fosse democratizada. Instaurava-se, assim, mais uma crise na educação brasileira. Entre as muitas críticas que a lei recebeu estava a relacionada

à preparação técnica do aluno no secundário. O que se propunha não era a preparação do profissional, mas o treinamento do trabalhador para atender a expansão da economia (ROMANELLI, 1996).

Souza (2008) afirma que as reformas do ensino primário e secundário no Brasil, na década de 1970, foram acompanhadas de dramática deterioração da qualidade do ensino, pois foram amparadas na flexibilização do sistema de avaliação escolar, o que colocou em risco a democratização do ensino verificada na década anterior. Na visão da autora, os mecanismos de seletividade continuaram a operar depois de reforma de 1971.

Se os militares não pretendiam formar o trabalhador ciente do processo produtivo, qual seria a pretensão da Lei 5.692/71? Em síntese, podemos dizer que seria permitir às camadas de baixa renda a educação fundamental (saber universal) até o oitavo ano de estudo e, nos três anos de ensino secundário, a formação profissional, o que acabou por se traduzir, de acordo com Saviani (1989), num aligeiramento do estudo. Os alunos oriundos das camadas de baixa renda foram os mais prejudicados, pois sem ter um ensino universal de qualidade, viram reduzidas suas chances de ingressar no ensino superior. Com a baixa qualidade do ensino profissional secundário não conseguiam disputar postos de trabalho. O ensino profissionalizante caiu em desuso, sendo extinto na década de 1980.

A Lei 5692/71, a partir de uma visão equivocada das propostas educacionais escolanovistas de valorização do trabalho na atividade escolar, fez a educação brasileira adotar o tecnicismo educacional, o seja, o ensino que valoriza a técnica de ensinar em detrimento da reflexão sobre o ato de aprender e ensinar. Todavia, ainda que os esforços dos burocratas do governo militar atuassem com rigor para a educação escolar de primeiro e segundo graus fossem destituídas de pedagogias críticas, as propostas libertadoras, como as de Paulo Freire, não deixaram de circular entre professores e alunos.

O educador Paulo Freire, em contraposição ao ensino liberal e

tecnicista, propôs a concepção problematizadora da educação – um método em que educador e educando passam a ser atuantes no processo de aprendizagem, não mais agentes de uma educação hierarquizada. Se na educação liberal e tecnicista o aluno é mero receptor das informações passadas pelo professor, na concepção de Paulo Freire, o ato de conhecer não se resume no ato de doação do educador ao educando, antes, ele ocorre na apropriação que o educando faz do que recebe pela mediação da realidade vivida. Ou seja, ou a educação é interativa ou ela não existe de fato. O método de Paulo Freire de ensinar a partir da realidade vivida recebeu muitas críticas: da direita conservadora e da esquerda tradicional. Os conservadores o acusavam de praticar o marxismo em educação. Por outro lado, alguns intelectuais progressistas diziam que seu método era imediatista, não considerando o saber sedimentado. Mesmo assim, as propostas de Paulo Freire se desdobraram em movimentos educacionais (GADOTTI, 2003).

Na década de 1980, ocorreu a redemocratização do país. Os militares deixaram o poder em 1985, com a eleição de um presidente civil, o que não ocorria desde 1964. Nessa década, a Lei 5692/71 foi alterada para extinguir a obrigatoriedade dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas. A partir do final dessa década, inúmeras reformas foram introduzidas pelos governos estaduais na tentativa de alinhar a educação escolar ao período de liberdade que o país vivenciava. Minas Gerais e São Paulo foram precursores dessas reformas, introduzindo em suas propostas os princípios construtivistas, aqueles que valorizam o saber do aprendiz para o ensino escolar, orientando-o para um aprendizado sempre em construção (GADOTTI, 2003). Tempos de democracia na escola.

Como decorrência da democracia e da cidadania experimentada no processo de redemocratização do país, na década de 1990, a educação escolar brasileira passou a ser regulamentada por duas importantes leis: a LDB 9394, de 1996, e os Parâmetros Curriculares

Nacionais, de 1998. Essas duas leis tentaram introduzir na escola as modernas pedagogias que aparentemente tinham resolvido problemas educacionais em países europeus, latinos e asiáticos, como as propostas de progressão continuada, ensino amparado nas competências e habilidades, na transversalidade, na interdisciplinaridade e na ideia do saber como indutor de práticas de cidadania. Em que pese os acertos necessários contidos na LDB e nos PCNs, muitos críticos visualizaram nelas premissas do neoliberalismo educacional que procura adequar a educação brasileira ao mundo globalizado. Sobre a relação entre educação, globalização e neoliberalismo, relação que afetou, em muito, a escola no final do século XX e início do XXI, nos deteremos na parte final deste capítulo.

Ball (2001) desenvolve o conceito de globalização como um processo conduzido pelas nações dominantes em cooperação com os principais agentes de formação de capital. Na sua concepção, a globalização, entendida enquanto integração e troca de mercadorias, conhecimentos e culturas, invade os contextos locais, mas não os destrói. Ao contrário, a globalização forja novas formas de identidades culturais. A globalização é, assim, uma eterna tensão entre o global e o local.

O neoliberalismo tende a ser analisado, inclusive entre os críticos de esquerda, como a imagem espetacular de antigas formas de dominação capitalista. Gentili (2002) alerta para o risco de tal reducionismo. Para ele, o neoliberalismo é original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação sob aparatos antigos. Reorganiza as características (do capitalismo) já existentes em outros formatos de poder. Mas também cria novas estratégias a partir de novos modos de dominação.

A inserção da educação brasileira no mundo globalizado não é recente. Aliás, a educação brasileira nasce globalizada, integrada e dependente. Já na chegada dos portugueses, com a educação dos jesuítas, adotamos o modelo educacional escolástico, calcado na memorização, próprio dos países ibéricos. No breve período pombalino (1750-1770), atacamos a memorização escolástica por meio da racionalidade ilumi-

nista, principalmente a francesa. Nesse período, a burguesia assumia a ideia de que o Estado deveria se encarregar da educação escolar. Não somente para retirar a instrução da influência religiosa, mas para preparar o aluno para as necessidades da produção capitalista. No século XIX, mediante a necessidade de organização do Estado português no Brasil e depois do Estado imperial, novos investimentos em educação foram necessários. Então, já estávamos sob um novo impulso globalizador: produtos industrializados e técnicas de produção careciam de uma população com um mínimo de letramento. Como modelo de educação laica (ainda que ínfima) buscamos o universalismo francês. No século XX, diante da necessidade premente de modernização e progresso, adotamos o pragmatismo educacional norte-americano. Não podemos esquecer o escolanovismo e sua defesa da educação voltada para a prática e centrada no psicologismo.

A "educação da fábrica", que importamos dos Estados Unidos, nasce da relação estreita entre a indústria e a escola, a exemplo da pedagogia "fordista". O pensamento recorrente durante a vigência do fordismo (produção em série, controle do produto e do tempo) era que a educação deveria estar a serviço da disciplina para o trabalho, planejada e orientada pelo Estado. A burguesia produzia, pagava impostos e o Estado investia na educação para a produção. Esse pensamento percorreu toda a primeira metade do século XX.

Quando o capitalismo entra na sua fase desenvolvimentista (década de 1950), a grande moda em educação era o investimento em "capital humano". Nessa situação, o Estado, ainda que atrelado ao mercado, possuía certa autonomia em políticas educacionais.

A saturação do mercado, os problemas nas áreas de geração de energia, as novas tecnologias na área de informática desbancaram o fordismo. A crise de produção, que chegou aos mercados internacionais na década de 1970, atingiu em cheio a "educação da fábrica". Para um sistema de produção em crise, o discurso passou a ser o da redução da presença do Estado na economia. Os problemas econô-

micos pelos quais passavam os diversos países, notadamente os países pobres, não eram explicados como de origens estruturais ou conjunturais, mas políticos. Na visão dos neoliberais, as políticas públicas, entre elas a educação, eram mal gerenciadas. Seria necessário diminuir a presença do Estado no controle dos serviços públicos.

Impulsionada pela ideia do Estado Mínimo, a educação pública começou a adotar discursos e práticas do mercado, o que Ball (2001) chamou de "soluções mágicas", que envolvia a adoção de práticas e discursos do empresariado na educação. No que se refere ao termo *qualidade de ensino*, Gentili (1998) chama a atenção para o fato de ser tomado emprestado do mundo empresarial e que tem significado de lucratividade. Aplicado à educação, significa obter mais resultados junto aos alunos com menor investimento possível. O termo *formação para o mercado* está relacionado à ideia de formar trabalhadores competentes para um mercado cada vez mais reduzido. Ou seja, preparar os melhores. *A qualificação para o trabalho* pode ser chamada também de concorrência meritória. Outra expressão bastante utilizada na educação neoliberal é *sociedade do conhecimento*. Com a crise da sociedade do trabalho, o trabalhador não pode mais ser especialista, mas ser capaz de resolver problemas de toda a ordem.

Portanto, a educação deve ser polivalente, sem que isso signifique universalização. Um dos discursos mais recorrentes na escola sob a égide de neoliberalismo é a busca pela *cidadania*. Cidadania aqui se restringe a cobrar direitos de forma individualizada. O que se busca não é a construção da escola, mas o produto que ela oferece. O aluno não é mais um cidadão a ser formado em sua integralidade, mas um consumidor de educação (GENTILI, 1998). O problema visualizado por Ball (2001) é que a cultura do consumo (a ecumene global) pode destruir a base da cidadania, que é a participação política. O termo *escola de projetos* remete também ao mundo empresarial e significa que uma ação deve ser planejada, com começo meio e fim, numa lógica que não se aplica ao ensino escolar, pois o aprendizado é bem mais do que conquista de objetivos.

Um dos desdobramentos dos efeitos da globalização e das políticas assentadas nos princípios do neoliberalismo em educação é a pretensa preocupação com os direitos sociais. Já que a escola humanista não consegue ser uma escola de excelência, pois não há investimento, ela deve "adaptar-se à realidade". Frigotto (2001, **p. ???)** afirma que, ao levar a expressão em sua linearidade, "a escola tende a tornar-se uma espécie de *bruaca* onde tudo cabe e dela tudo se cobra: resolver problema de nobreza, da fome, do trânsito, da violência". Outro problema da escola nessa nova ordem é o tratamento folclórico de temas que devem ser refletidos com densidade. Basta dar uma olhada no que se faz com que a questão do racismo, do indígena e da sexualidade.

Uma escola democrática deve estar aberta à realidade. Porém, essa realidade precisa ser refletida e pensada com os instrumentos que são próprios da escola. Frigotto (2001) mais uma vez dá pistas para uma escola aberta. Na perspectiva do autor, a realidade socialmente dada necessita ser elaborada, desenvolvida no horizonte de maior universalidade. Democracia é a escola que é capaz de construir, a partir do dialeto (linguístico, valorativo, estético, cultural), em suma: uma ordem mais avançada e, portanto, mais universal. A realidade deve estar dentro da escola e isso não pode ser evitado, mas o conhecimento escolar não deve estar a serviço da mera reprodução do senso comum ou de políticas do mercado. A realidade deve entrar na escola por meio da reflexão.

Nas décadas iniciais do século XXI, a educação escolar no ocidente se defronta com os perigos que a cercaram desde que os gregos utilizaram o pensamento racional para se contrapor aos ensinamentos místicos. Os avanços científicos estão passando pelas clivagens religiosas em questões ligadas ao corpo e mudanças da natureza e do universo. Pesquisas para cura de doenças são questionadas por grupos religiosos cuja moralidade conflita com as investigações científicas. No Brasil, discussões sobre diversidades de gênero, uma necessidade

na consolidação da democracia, são interditas por grupos religiosos por meio de pressões parlamentares. No campo filosófico, críticas a valores conservadores são alvo de instituições e grupos tradicionais, que não titubeiam em propor leis que restringem a liberdade docente. Vivemos um período de contrarreforma em relação à laicidade, à racionalidade e à cientificidade, conquistadas de forma muito lenta desde que os gregos coletivizaram o ensino escolar. A escola deve se preparar para novos embates.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BALL, Sthefen J. Cidadania global, consumo e política educacional. Em: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia.* São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. Em: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. Em: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso:* simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOURENÇO FILHO, Bergstrom Manuel. *Introdução ao estudo da Escola Nova:* bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação:* da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola*. Bauru: Edusc; Brasília: Inep, 2002.

MONROE, Paul. *História da Educação.* São Paulo: Editora Nacional, 1970.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A Organização escolar no contexto do modelo agrário-exportador dependente (1549-1808). Em: *História da Educação brasileira:* a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2014.

SAVIANI, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. Em: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e memória da educação no Brasil (séculos XVI-XVIII)*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Educação:* do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do "breve século XIX" brasileiro. Em: SAVIANI, Demerval, et.all. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. Em: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara *História e memórias da educação no Brasil (vol. I – Séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil).* São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Porque ¨Escola Nova¨. Salvador. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (www.prossiga.br/anisioteixeira/artigo/nova). *Boletim da Associação Baiana de Educação*, n. 1, 1930. Acesso em: em 20/11/2016.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. Em: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *História e memórias da educação no Brasil (vol. II – Século XIX)*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VILLELA, Heloisa de O. O mestre escola e a professora. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 95-134.

A escola primária em Boa Vista do Tocantins: particularidades da instrução pública em Goiás no século XIX

Profa. Dra. Regina Célia Padovan[1]

Os estudos que compõe o campo de pesquisa sobre história da educação no Brasil permitem visualizar a diversidade de objetos, abordagens e registros documentais que, tratados na esteira de uma história problema, tem feito emergir particularidades de lugares e práticas educativas diversas que envolvem o processo de escolarização. Nesse percurso, este trabalho retrata parte de um estudo mais amplo[2], referente ao processo de criação e instalação das escolas primárias de Boa Vista do Tocantins, em Goiás no século XIX, atual cidade de Tocantinópolis, norte do Tocantins.

Com um olhar diferenciado sobre o corpus documental, para além da leitura sobre os conflitos políticos ou das "revoluções"3 que

1 Docente do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional.

2 Um estudo ampliado das reflexões apontadas compõe o trabalho em forma de tese intitulada: *Lugar de escola e "lugar de fronteira": a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896)*, UFG, 2011.

3 O termo "revolução"/ "revoluções" foi utilizado pelo historiador espanhol Luis Gomes Palacin, no livro *Coronelismo no extremo norte de Goiás: o padre João e as três revoluções de Boa Vista* (1990). A indicação fez referência aos movimentos políticos desencadeados entre as forças coronelistas em disputa pelo poder local nos anos de 1892; 1907 e 1936, com destaque para o envolvimento político do então pároco da cidade, Padre João de Sousa Lima. Utilizou o autor de largo material produzido pelos jornais da época.

marcaram a história de Boa Vista como sendo "uma das fronteiras mais vivas do Goiás no século XIX" (PALACIN, 1990, p. 20), o rastreamento aos registros sobre a instrução primária permitiu identificar a diversidade das informações e particularidades que envolveram o funcionamento das escolas na mais longínqua fronteira da província.

Com o objetivo de expor uma parte desse estudo, este texto está estruturado em dois momentos: o primeiro trata da exposição de alguns elementos que definiram o projeto de instrução pública viabilizado pela província de Goiás, em consonância às proposições administrativo-políticas do Estado imperial, quanto à instalação da instrução pública primária ou dos "lugares de escolas" nas províncias e, num segundo momento, as particularidades que nortearam as relações construídas em torno das escolas de meninos e meninas, sua materialidade e registros na localidade de Boa Vista do Tocantins.

Escolarização e civilidade: ler, escrever e contar

A criação de uma escola de sexo masculino em 1850, na então vila de Boa Vista, seria o "lugar de escola" mais longínquo do polo administrativo da província de Goiás (aproximadamente 350 léguas). A criação da escola de sexo feminino, atendida pela resolução nº 3, foi criada em 7 de junho de 1858[4], iniciando sua aula somente em 1861. Ambas as escolas fizeram parte do processo de criação e instalação da instrução pública nas províncias do Império ao longo do século XIX que em Goiás passou a vigorar a partir da publicação da Lei nº 13, de 23 de julho de 1835.

A criação das escolas de primeiras letras correspondeu à promulgação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, a qual determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria de se instituir escolas que fossem "necessárias" e "onde mais aproveitem" o

---

4 Tocantinópolis, 1858, Caixa 01.

seu funcionamento[5]. De certo modo, a regulamentação da instrução pública e sua criação pela Lei Imperial procuraram sedimentar a educação elementar de meninos e meninas, relegada ao limitado e precário atendimento das escolas régias no período colonial português.

A promulgação da Lei de 1827 sobre a instrução pública serviu como "mecanismo de governo" a ser efetivado pelo Estado imperial, como possibilidade de "governabilidade" dos problemas de uma sociedade escravista, profundamente desigual, e de diferentes contornos históricos nas províncias (FARIA FILHO, 2007, p. 137). A efetivação da instrução elementar serviu como "estratégia civilizatória" através do domínio do ler, escrever e contar, bem como dotar o Estado de mecanismo de atuação sobre a população. Coube à instrução pública, por meio das escolas de primeiras letras, subsidiar a construção de identidades e laços de interdependência social entre os habitantes do Império e o "mundo do governo"[6], fazendo uso de medidas voltadas para a sedimentação dos preceitos de moralidade e de civilidade na busca e na construção de uma identidade nacional.

No procedimento em executar tão árdua tarefa visando à construção de uma civilidade, estavam postos conceitos fundamentais na regência da educação ou de formulações implícitas ao pensamento social do século XIX. Essa alusão, trazida por Coser (2005, p. 238), pode ser vista na discussão entre "civilização e barbárie", a partir do dicionário de Antonio Moraes Silva (edição de 1813), em que o termo *educação* mereceu destaque.

---

5 Coleção das Leis do Brasil: Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827. O mesmo procedimento coube à criação das escolas femininas.

6 Ressalta-se a ideia da instrução como um dos direitos individuais estabelecido pela Constituição de 1824, sendo "gratuita a todos os cidadãos", muito embora os limites da cidadania se baseassem aos conceitos liberais da liberdade e da propriedade a que grande parte da população não teria acesso.

> Entre a "ignorância", que define a barbárie, e a *"cortesia"*, que caracteriza a "civilidade", ocorre um processo de depuração e educação [...].Um dos sentidos do verbo *educar* vem a ser o de *respeitar o decoro* e, nesse sentido, remete à *polidez* [...] Da mesma maneira que "polir" apara as partes bárbaras do homem, "ilustrar" significa *tornar nobre* [...] *ilustrar o entendimento com razões e conselhos*. [...] educar o indivíduo no sentido de orientar suas paixões e seu intelecto; [...] "educar" como um aperfeiçoamento que ensina as regras do *decoro*, mas também, traz o sentido de *dar ensino, doutrinar;* aquele que é doutrinado possui a capacidade *de dirigir a vontade* (COSER, 2005, p. 238, GRIFO NOSSO).

Vimos que os termos explorados pelo autor possibilitam visualizar a dimensão com que a educação e o ato de instruir abrangeram outros processos, que não somente o domínio das letras, da materialização das escolas, mas também dos subsídios de sua natureza, função e composição para a sociedade do período. O desafio consistiu em proceder à implementação dos princípios da moralidade, da ordem e dos preceitos sociais numa sociedade de estrutura hierárquica e profundamente desigual, por vezes revestida de conflitos políticos historicamente sedimentados. Ou, ainda, imprimir novas condutas e aplicar instrumentos de normalização à população livre – disseminada nas cidades e em especial no *sertão*, espaço social marcado por valores distintos da civilização e da urbanidade – como lócus das formulações políticas da instrução e escolarização.

No intuito de afirmar esses entre outros apontamentos, a estruturação do ensino procurou responder à instituição de um Império ordeiro e civilizado, primado pela "moralidade pública" ou de uma "pedagogia da moralidade", diante de um contexto de conflitos apresentado pelo período regencial (CASTANHO, 2006, p. 2). Não obstante, atribuiu-se à instrução elementar a possibilidade de resolução das desordens e dos desequilíbrios sociais vigentes nas províncias,

mas ficou longe de provocar significativas alterações numa estrutura social engendrada, advinda da colonização. Segundo o autor, cabia à instrução formar as crianças e jovens como futuros trabalhadores, disciplinando-os e preparando-os "para desempenhar certo papel social"; e à escola e ao professor, bem como à instrução pública reservava-se a tarefa de "construção de uma *ordem* e difusão da *civilização*" (CASTANHO, 2006, p. 12, grifo do autor).

Como mecanismo político que em parte fortaleceu o poder central e designou às províncias a responsabilidade pela construção do Estado, a promulgação do Ato Adicional de 1834 atribuiu às assembleias provinciais a obrigatoriedade no atendimento à instrução pública, com a incumbência de regulamentar e promover a educação no âmbito de sua jurisdição. Com efeito, o aparato das leis provinciais acabou por isentar do poder central sua participação efetiva na universalização da instrução primária, ficando reservada sob sua responsabilidade a educação de nível superior. Nesse aspecto, se às províncias coube o dever de legislar sobre o funcionamento da instrução pública primária e secundária, no conjunto de outros serviços instalados (SUCUPIRA, 2005, p. 6), de outra parte a esfera nacional encarregou-se das escolas de ensino primário e médio no Município da Corte e do ensino superior em todo o país.

Embora o projeto de descentralização tenha se concretizado pelo Ato Adicional de 1834, a política centralizadora do Império construiu mecanismos de poder ou de controle sobre as províncias. Um desses mecanismos incidiu, por um lado, na escolha dos presidentes de província, geralmente indicados a partir do Município Neutro ou da província fluminense, e, portanto, restringindo as ações políticas das assembleias. Por outro, residiu na formulação de políticas de instrução pública no Império, expressa nas legislações educacionais das províncias sob o conjunto de leis voltado para "uma direção" ou "uma filosofia" que atendesse "à instrução elementar, ao controle do trabalho do professor, ao caráter moral, e ao projeto político e

social para aquela sociedade", semelhante ao modelo das escolas do município fluminense (CASTANHO, 2006, p. 12).

Com efeito, a descentralização remeteu às províncias a organização da instrução pública e, por isso, a responsabilidade pelo seu limitado avanço na definição das políticas de instrução pública no Brasil do século XIX, ao passo que, visto pela ótica da centralização, vigorou um Estado conservador, representado pelo Município Neutro. Como núcleo organizador de um projeto de Estado e sociedade, este serviu como "força irradiadora" e deveria ser assimilado pelas províncias, sobretudo tendo como instrumento a legislação educacional. Segundo essa interpretação, as ressonâncias da centralização no espaço social das províncias não poderiam ser diferentes, considerando ser essa uma sociedade conservadora, escravocrata e essencialmente rural.

O Ato Adicional de 1834[7], do ponto de vista político, significou por um lado uma forma de contenção às revoltas e levantes regionais no período da Regência em decorrência dos interesses na disputa pelo poder entre liberais e conservadores, com a vacância do Monarca. Por outro, representou, do ponto de vista histórico, um marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira no âmbito do poder público, delegando às províncias a organização da instrução primária e secundária.

Em 1835, como reconhecimento à Lei Imperial e à importância da educação, o presidente da Assembleia Legislativa de Goiás pronunciou um agradecimento ao Imperador, que, em nome da garantia da paz e para o bem da ordem da Província, lançou "[...] os fundamentos da grande obra de melhorar a Província: a Instrucção

---

7 Segundo Carvalho (2010, p. 204), as consequências da descentralização provocada pelo Ato Adicional de 1834, como da reformulação do Código de Processo Criminal de 1832 e das rebeliões provinciais da Regência, resultaram na formação dos dois grandes partidos que dominaram a vida política do Império: o Partido Conservador e o Partido Liberal, que se estenderiam nos projetos e disputas políticas na vida pública até os tempos republicanos.

Publica, primeira base da prosperidade dos Povos [...]" (JARDIM, 1835, p. 29). Como procedimento da propagação da instrução pública e das demandas de efetivação, o presidente assegurou:

> He minha opinião que se estabeleção Aulas de primeiras Letras em todas as Povoações, em que se possão reunir hum dado numero de Alumnos, que designardes; que nestas Aulas se ensinem ler, escrever, as quatro operações de contas, e a doutrina Christã [...] Parece me mui conveniente, que organiseis *um Regimento pelo qual os Mestres se regulem, o qual tirando lhes o arbítrio nas punições, não deixe tambem em plena liberdade os Alumnos para cometterem excessos, que cohiba com severidade a imoralidade, e a desobediência formal, que ponha a cuberto os Professores dos insultos,* que algumas vezes soffrem dos Pais, menos circunspectos (JARDIM, 1835, p. 8, GRIFO NOSSO).

De acordo com as recomendações que requereram a disseminação das aulas de primeiras letras, a eliminação da "imoralidade" e da "desobediência" da população escolar atendeu o trabalho dos mestres, entre outros dispositivos postulados pelos demais serviços públicos. Os ideais da civilização[8] nortearam a aplicação de resoluções administrativas e legislativas que no âmbito do Estado imperial visavam a garantir a ordem social e política interna das províncias, ou até mesmo das instâncias do poder local, como observado nos códigos de posturas, entre outros mecanismos voltados para a tranquilidade e segurança pública.

Em nome da sociedade e do fortalecimento do Estado imperial, a instrução pública significou um meio de civilizar a população

8 Tomamos o conceito de *civilização* a partir da referência indicada por Ivo Coser (2005) no dicionário de Antonio Moraes Silva (1813, p. 241), em que o termo civilização, em substituição ao termo *civilidade*, passou a designar nos anos de 1820 e 1830 um autocontrole do indivíduo na constituição da autodisciplina. Sobre a evolução do conceito, ver o estudo de Norbert Elias (1994).

livre e pobre, submetendo-a às leis e ordens em favor do trabalho e da moralidade, como bem registrou o presidente da Assembleia Legislativa de Goiás em 1845.

> [...] a instrucção he o ponto de partida, e a base, em que se deve assentar o edificio social, não falo só da instrucção, que se costuma á dar nas escolas, ler, escrever, contar, doutrina Christã; demais alguma cousa se precisa, he necessário inspirar nos meninos os princípios da Moral, o amor ao trabalho, o horror a preguiça, para a qual tanto nos atrae a espantosa fecundidade deste solo abençoado [...] Tenho feito derramar por toda a Provincia á Instrucção Primaria (MASCARENHAS, 1845, p.7).

Portanto, caberia à instrução edificar socialmente não apenas o domínio de letras e números, mas atender o ensino da educação moral e da ordem, em fazer construir os preceitos sedimentados da civilização como norteadores das práticas sociais. Na missão de instruir e educar, a tarefa maior da escola residiu mais na formação do caráter e dos hábitos do que educar na aquisição dos domínios das matérias, sobretudo da educabilidade da criança pobre (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p. 125)[9]. Para essa população, pontuaram as autoras, a escola representaria a instância de sociabilidade por recuperar os alunos dos vícios oriundos da convivência familiar e, ao mesmo tempo, imprimir novos hábitos na manutenção da sociedade imperial.

De todo modo, a descentralização não dificultou ao governo imperial um relativo controle no acompanhamento das questões políticas no interior das assembleias legislativas, seja através dos relatórios provinciais e da nomeação dos presidentes de província, funcionários

9 Sobre a diferenciação entre *educação e instrução* verificar o dicionário de Campagne (1886), o qual afirma que o "fim da educação é desenvolver as faculdades moraes, enquanto a instrucção visa enriquecer as facultades intellectivas" (Campagne, 1886, p. 466, v. 1, *Apud* GOUVÊA, JINZENJI, 2006, p. 125).

e outros agentes como extensão do poder, seja através do domínio na distribuição dos recursos públicos. No conjunto dos ramos do serviço público, vigoraram no interior dos relatórios os aspectos referentes à administração das rendas, à segurança e à tranquilidade públicas, à catequese, à cadeia, à instrução primária e secundária, às obras públicas, à tipografia provincial. Esses, entre outros "objetos", garantiram de certa forma maior visibilidade da província no que se refere aos problemas e avanços administrativos processados em favor de uma sociedade civil e ordenada (CASTANHO, 2006, p. 10). Ainda que a parcialidade dos dados, representados pelos "mapas demonstrativos"10 oriundos das repartições e secretarias dos governos, tenha sido em parte um dos obstáculos à regularização das informações, outras questões implícitas à narrativa do documento permearam ideias e concepções do pensamento daquela sociedade no século XIX.

Nesse aspecto, os discursos e representações produzidos pelos referidos relatórios de Goiás não diferenciaram da expressão de um pensamento das elites em semelhantes documentos apresentados por outras províncias, quanto aos ideais de civilização ou aos parâmetros de uma "sociedade civilizada"11, quando tomados na perspectiva da instrução pública. Segundo Faria Filho (2008, p. 81), a atuação do Estado e das elites senhoriais na província de Minas Gerais foi marcante na articulação entre escolarização e civilização, funcionando "como discurso fundador do campo educacional" na medida em que pretendeu mostrar "a centralidade da educação escolar e da instrução na constituição da civilidade e, mais tarde, da ordem e do progresso".

Por outro lado, remetendo-se a Goiás, os registros, quando não

---

10 Os mapas demonstrativos eram construídos pela secretaria do governo, com base nos dados enviados pelas inspetorias ou outras repartições dos órgãos públicos da província e, em geral, eram documentos anexos aos relatórios provinciais.

11 Ver os estudos sobre a instrução primária na província de Minas Gerais (FARIA FILHO, 1998; FARIA FILHO, RESENDE, 2001; GOUVÊA, JINZENJI, 2006; VEIGA, 2005) e Mato Grosso (CASTANHO, 2006) e sua relação com o discurso civilizador.

se mostraram de maneira evidente, como no projeto da catequese que agenciava a redução das populações indígenas, promovendo-as ao "estado de civilização", fizeram-no quando das atribuições da instrução primária, ou do papel atribuído à escola, entre outros preceitos contidos na descrição da realidade e das necessárias correções. Nesse sentido, pode-se dizer que a sedimentação dos parâmetros da instrução moral e religiosa no "agenciamento" da escolarização estendeu-se à população livre das províncias tendo como referencial os ditames da civilização.

De acordo com Elias (1994, p. 113), o conceito de "civilização", semelhante ao de cortesia e civilidade, pode ser apreendido nos diferentes estágios de desenvolvimento social das sociedades europeias entre os séculos XVI e XVIII. A recorrência ao conceito de civilização como uma "nova forma de autoconsciência" indica, em seu uso no século XIX, que "o processo de civilização, ou, em termos mais rigorosos, uma fase desse processo fora completado e esquecido", permitindo sua incorporação por parte de outras nações, que não somente a francesa, como também estendida às classes inferiores ou mais baixas da sociedade, já que, para as classes alta e média da sociedade, a civilização pareceu firmemente enraizada. Por sua vez, há de se considerar que a "curva evolutiva" do conceito, quando atribuído aos hábitos e costumes, processou-se num movimento de fases diferenciadas, como resultado entre a tecnologia da produção e do consumo na expressão da materialização da vida social e mental. Ainda como parte significativa desse processo, o autor completa que

> [...] a transmissão dos modelos de uma unidade social a outra, ora do centro de uma sociedade para seus postos fronteiriços (como por exemplo da corte parisiense para outras cortes) ora na mesma unidade político-social (como, por exemplo, na França ou Saxônia, de cima para baixo ou de baixo para cima), deve ser considerado, em todo o processo civilizador, *como um dos mais importantes dos movimentos individuais* (ELIAS, 1994, p. 116, GRIFO NOSSO).

No destaque, podemos remeter o tratamento da instrução à formação do indivíduo na incorporação dos valores e do conjunto das normas sustentadas pelas representações e práticas sociais em curso na sociedade imperial do século XIX. Nesse processo, a escolarização como condição à civilização atribuiu essa responsabilidade aos mestres e professores do ensino elementar como indivíduos portadores de uma "pedagogia da moralidade", ou de "costumes virtuosos", na formação de outros indivíduos e grupos sociais. Em uma das representações que compôs a figura do professor e do magistério como solução à ignorância, referiu-se o presidente da assembleia em 1851.

> É principalmente, Senhores, pelas primeiras idéias, bebidas nas escolas, e communicadas com habilidade por preceptores intelligentes, de costumes virtuosos, e irreprehensiveis, de incansavel paciencia, e zelo inabalavel pelo fiel desempenho das importantes funcções do Magisterio, que se prepara o espirito da juventude a seguir, nas differentes posições, que ocupar um dia na sociedade, a brilhante, mas espinhosa, senda da virtude (GOMES, 1851, p. 114).

Um exemplo ilustrativo sobre os benefícios da instrução pode ser visto numa pequena passagem do relatório de Goiás de 1862.

> Nada é dado a pessoa alguma desconhecer os beneficios da primeira instrucção. A ignorancia do povo é um grande mal, que não deve escapar as vistas protectoras do governo, que se vê no vasto circulo da estatistica da ignorância grandes perigos para a sociedade (ALENCASTRO, 1862, p. 107).

Esta, entre outras passagens proferidas nos relatórios provinciais, figurou um "ato enunciativo" (CERTEAU, 1994, p. 40) na apropriação dos sentidos pelos quais os benefícios da instrução poderiam atender à civilização em curso, permitindo descobrir os procedimentos e os efeitos necessários de sua efetivação quando aplicado ao

universo das "práticas"12 na realidade social em questão. Traduzida para o âmbito da educação, a representação da escola corresponderia à operacionalização das funções desempenhadas pelos professores, inspetores e outros agentes do universo da instrução pública de acordo com os parâmetros dos regulamentos e leis educacionais, imbuída também das relações e experiências decorrentes.

Outrossim, imagina-se que no conjunto dos relatórios produzidos – em sua maior parte oriundos dos presidentes ou vice-presidentes da Assembleia Legislativa, afora os registros das secretarias e da Inspetoria Geral de Instrução Pública – a sistematização das informações descritas sobre as condições do Estado e os avanços obtidos pelos órgãos públicos funcionaram como demonstração dos esforços empreendidos pelo governo.

Ainda como ferramenta de fortalecimento da escola, lembrou o então presidente Antero de Assis, no ano de 1872, a necessária presença dos párocos nas freguesias.

> A igreja é por toda parte do mundo o mais certo refugio da humanidade afflicta, e, entre nós, em algumas províncias, como bem esta, o único foco de luz a espancar as trevas do embrutecimento. Sem a igreja o sertão do Brazil seria um campo de desordens [...] Não percamos, senhores, de vista, tudo quanto for necessário para conservação de nossas crenças religiosas [...] *Da igreja é que o menino se acostuma a ir pra escola: se Ella desaparecer de certos lugares, não teremos ensino possível.* Pensae bem, reflecti sobre os actos da vida commum, e vereis se é assim ou não (ASSIS, 1872, p. 17, GRIFO NOSSO).

12 Segundo Certeau (1994), o "ato enunciativo" compreende quatro aspectos: o primeiro, pelo "ato de falar", vinculado a um sistema da língua; o segundo, vinculado à "apropriação" e "reapropriação" dos sentidos; quando inserido em determinado lugar, como terceiro momento; e, por fim, quando se estabelece uma rede de lugares e relações em que essas apropriações são aplicadas sobre o universo das "práticas".

A referência à instrução moral e religiosa materializada pela Igreja pareceu sobrepor-se, ou melhor, ainda ser a base do sucesso da formação escolar como via de superação da condição da sociedade brasileira e, por sua vez, da representação da escola elementar como o local destinado ao cuidado da infância, afastando-se de outras instituições, como a própria Igreja e a família (VIDAL; SOUZA, 1999, p. 7). Por outro lado, poder-se-ia também refletir que a dificuldade de imposição da ordem e dos preceitos civilizatórios não encontrasse ressonância no âmbito da sociedade ou nos actos da vida commum, que não fosse atrelado ao universo dos valores religiosos representados pela Igreja.

Essa questão, entre outros obstáculos, que requereu a construção de uma sociedade civilizada, não somente se mostrou agravada por localidades desprovidas de ordem, como representou o sertão no pensamento político social do século XIX (COSER, 2005), mas também não foi capaz de promover alterações no plano da vida commum do cotidiano das populações, o que pode ser notado na ausência da formulação de um pensamento da elite política no âmbito da monarquia (CARVALHO, 2010).

Nesse aspecto, se por um lado a criação do Ato Adicional garantiu em certa medida uma estrutura federativa no âmbito do poder e das relações políticas no Império, por outro, a manutenção da centralização política reassumida pelos conservadores e diretamente pelo Conselho de Estado, criado em 1841, não correspondeu necessariamente à formulação de um "modelo" civilizador e da inserção do Brasil na esfera da civilização cristã europeia, por parte dos conselheiros13. Segundo Carvalho (2010, p. 375), entre os fatores que implicaram a não construção de um "modelo" ou de um padrão de "civilização", residiram a

---

13 Criado em 1841, o Conselho de Estado representou a identificação de um pensamento da elite política produzida pela Monarquia. Os conselheiros eram escolhidos pelo Imperador e seus membros representavam os dois importantes partidos monárquicos, os liberais e os conservadores, entre outros servidores públicos apartidários (CARVALHO, 2010, p. 375).

falta da formulação de uma ideologia própria e a ausência do respaldo de uma referência concreta, agravadas, sobretudo, na própria posição social e institucional ocupada pelos conselheiros que, na defesa pela soberania do Estado, adotaram grande distância social e cultural em relação à maioria da população e sua proximidade do centro do Estado. Ainda na proposição do autor, a inspiração por um modelo de civilização, ou da "adoção de ideias e instituições alheias", não representou desconhecimento da realidade por parte dos conselheiros, mas antes uma estratégia de articulação com o "mundo de origem ou de referência", ou da discrepância entre a norma e a realidade. Para Carvalho (2010, p. 383), embora os conselheiros visualizassem o ideal de progresso e civilização, "faltava-lhes o embasamento social, fugia-lhes o chão por debaixo dos pés, e acabavam firmando-se apenas no familiar arcabouço mercantilista do Estado".

Em que pese as prerrogativas que requeriam um modelo de sociedade, ou de um consenso sobre o que fosse um "país civilizado"[14] no âmbito das proposições políticas da elite imperial, de outra parte, pode se dizer que os documentos legislativos quanto à instrução pública, como os regulamentos de Goiás e de certa forma os relatórios da assembleia, convergiram para a organização e o estabelecimento de uma sociedade ordeira e civilizada.

Todavia, as medidas legislativas propostas pelas províncias, embora tenham acarretado significativa distância entre as leis e a prática educacional e, portanto, desencadeado formas heterogêneas de educação e de acesso à instrução, de outra parte contribuíram para a consistência das instituições escolares no âmbito das províncias e do Estado imperial.

14 Na acepção utilizada por Carvalho (2010, p. 381), país civilizado representou "um governo constitucional e estável; administração bem organizada e eficiente; certo grau de liberdade e de igualdade; certos padrões de comportamento internacional; uma população relativamente educada e morigerada; e progresso material", conforme anúncios do conservador Itaboraí nas atas do Conselho.

O esforço na sistematização dos dados estatísticos apresentados a cada sucessão presidencial na Assembleia Legislativa de Goiás, entre o aumento ou supressão das escolas e do correspondente número de alunos e alunas matriculados, representou no item "*instrucção primaria*" a apreensão de uma política em curso. As avaliações nos relatórios não deixaram de elucidar as dificuldades na efetivação do "*importante ramo do serviço publico*" e das "*muitas cauzas*" que impediam o seu desenvolvimento, que, por vezes, ficava "*fora do alcance de medidas Legislativas, e da ação do poder Administrativo*". Como um dos fatores assinalados, registrou o então presidente Joaquim Ignácio Ramalho, em 1846,

> [...] que os pais de familia, salvas algumas excepções, ou não estão bem persoadidos da necessidade da instrucção, ou lhes faltão os meios para darem à seos filhos huma educação regular. Pelos mappas remetidos trimensalmente à Secretarias do Governo, se observa que o número de Alumnos, que freqüentão as aulas não está em proporção com a população dos lugares, e os mesmos matriculados são pouco assiduos, salvo moi raros, filhos de pessoas mais abastadas ou mais esclarecidas (RAMALHO, 1846, p. 75).

Na operacionalização atribuída à escola, recaiu a superação de uma educação não mais "doméstica", ou que estivesse a cargo das famílias, mas sim "regular" e cada vez mais expansiva sob os cuidados do governo. O desafio em convencer os pais de família extrapolava as medidas legislativas e estendia-se à incorporação dos demais alunos que não somente das "famílias abastadas ou mais esclarecidas".

O desafio em "regular" ou homogeneizar uma escolarização significou compreender as formas do ensino escolar no Brasil que, ao longo do século XIX, "não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo", porque resultou da desigualdade de condições entre as províncias, bem como não se resumiu à ação do Estado (GONDRA; SCHUELER,

2008, p. 38). E, nesse caso, a participação das famílias e parcelas da população local, entre outros procedimentos, conferiu à instrução formas diferenciadas, que a escola se encarregou de aglutinar em seu entorno.

Por outro lado, Sucupira (2005, p. 61) lembra que a descentralização provocada pelo Ato Adicional relegou a instrução pública às iniciativas das elites regionais, que se mostraram omissas ou desinteressadas pela educação popular. Segundo sua leitura, o Ato não produziu o efeito desejado ou "não fez nascer nas assembleias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação básica", uma vez que o interesse maior do governo central ou das "classes dirigentes"

> [...] era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a "construção da ordem", a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico (SUCUPIRA, 2005, p. 67).

No balanço final, o ensino secundário foi assumido, em geral, pela iniciativa particular, especialmente pela Igreja, e o ensino primário restringiu-se às políticas dos regulamentos e dispositivos legais elaborados pelas províncias. De toda sorte, foi no espaço da sociedade provincial, e nos lugares remotos das vilas, freguesias e arraiais que os procedimentos diversos da escolarização elementar sedimentaram-se na visibilidade da escola nas interações sociais e políticas dos diferentes segmentos da população.

Como ilustrativo, os desencontros, percalços e alcances do ensino elementar em Goiás produziram caminhos diversos ao longo do Segundo Reinado e nos iniciais da República. A difusão das escolas na província, entre os movimentos de "criação, expansão e supressão", não diferiu do projeto maior pela formação moral e religiosa dos que a elas tiveram acesso (ABREU, 2006, p. 254). Mesmo não fugindo à

regra geral de ser destinada à propagação da ordem e da civilidade, a instrução pública primária permitiu em seus registros outros recortes de leitura que puderam traduzir a constituição de um pensamento que perdurou nas práticas políticas e sociais nas localidades de sua efetivação. De certa forma, seria considerar na presente análise de que a organização da instrução primária se desenvolveu à luz das condições sociais e materiais do século XIX e, claro, das ações e interpretações humanas delas decorrentes.

Escola de meninos e meninas em Boa Vista: particularidades de um "*lugar de escola*"

Foi na dinâmica das relações processadas por parte de uma longínqua e singular região no sertão da província, como a representada por Boa Vista, que convergiram as formas tomadas pela escola de meninos e meninas, com suas particularidades e sentidos, dispostos nos registros dos professores e inspetores paroquiais. A escola ocupou um *lugar*[15] e se fez representar na ação dos professores, nas condições materiais do ensino, nos registros dos mapas de aulas, servindo como espaço de convergência e sociabilidade diante das demandas da realidade social representada por Boa Vista do Tocantins.

Um exemplo ilustrativo sobre as condições que perfilaram a organização das escolas de ensino primário em Boa Vista pode ser visto no recorte das palavras do professor Benedito Marques, em 1876: [...] *Hum Professor n'esta terra trabalha só, para principiar alunnos, e vai-se pelejando sempre em princípios*[16]. Esse registro, entre um con-

15 *Lugar ou lugares de escola,* termo utilizado nos mapas demonstrativos através dos relatórios dos presidentes da província de Goiás a partir de 1850, em referência à localidade provida de escolas.

16 Tocantinópolis, 1876, Cx. Citado pelo professor público Benedito Marques de Sousa, Boa Vista do Tocantins, em 1876. Interessante que a recorrência à condição de ser

junto de outros produzidos por professores e professoras, constituiu fonte importante das representações dos lugares de escola, suas formas e condições da escolarização no Brasil imperial.

Em Boa Vista, os professores e professoras que atuaram nas escolas de sexo masculino e feminino compreenderam o período entre 1850 aos anos iniciais da República ou, precisamente, até a eclosão da "primeira revolução"[17] de Boa Vista, em 1892 até o ano de 1896. A identificação dos nomes dos professores e professoras das escolas públicas de Boa Vista pôde ser observada através dos mapas de aulas, documentos que registraram a frequência e aproveitamento dos alunos, bem como ofícios da inspetoria paroquial, entre outras informações.

Como funcionário ou "servidor estatal", o perfil do docente de primeiras letras que vigorou no Brasil Império e até a Primeira República compreendeu, segundo o estudo de Palhares de Sá (2006, p. 99), entre o sacerdote, o servidor estatal e o proletário. O primeiro perfil atendeu ao monopólio jesuítico do período colonial; o segundo abrangeu o tempo do Império e início da República, e o terceiro resultou da ocupação como funcionário público, oriundo da escola estatal do Império. O autor afirma que o perfil da categoria docente foi desenvolvido no Império e nas repúblicas, considerando duas qualidades: as transformações no processo de trabalho e apropriação privada das condições de trabalho, embora tenham ocorrido as sobreposições dos diferentes aspectos entre o movimento de transforma-

---

professor *n'esta terra* não se diferenciou da situação de outros professores ou professoras, conforme pronunciou Maria d'Annunciação Fonseca, de Curralinho, em 26 de outubro de 1888, no que se refere às atitudes autoritárias do delegado literário pelo fechamento da escola feminina, que entre as palavras proferiu: "Triste condição é a da professora n'esta terra [...]" (PRUDENTE, 2009, p. 88)

17 Os termos atribuídos na ordem de primeira (1892), segunda (1907) e terceira (1936) revolução foram utilizados com maior propriedade no estudo realizado pelo historiador Luis Gomes Palacin (1990). O mesmo centrou suas abordagens no cenário político de Boa Vista, acirrado, sobretudo, no contexto denominado como a "era política do Padre João de Sousa Lima" (1897 a 1947), muito bem explorado pelo autor.

ção da escola e o perfil docente.

Um exemplo pode ser conferido na desqualificação do mestre-escola ao longo da reorganização da função docente como decorrente, entre outros fatores, da divisão do trabalho (SÁ, 2006, p. 103). Por essa via, ao mestre-escola Manoel sapateiro, que atuou em Boa Vista ainda nos primórdios de sua fundação, couberam as iniciativas das primeiras letras de uma instrução mais "doméstica" oferecida para ambos o sexos; aos demais professores, indicados pelo poder público, a incumbência dos métodos de ensino e de uso dos compêndios e livros, além da moralidade e virtude, acrescida da instabilidade no emprego à mercê do Estado, pois poderiam ser *"nomeados, demittidos, ou removidos livrem.te pelo presid.e da provincia, salvas as excepções"*, conforme estipulava o Regulamento de 1869. Ainda no mesmo documento constava, no artigo 25:

> Nas escolas devem os professores observar as seg.tes obrigações:
>
> § 1º Apresentarem-se na aula vestidos com decencia.
>
> § 2º Não empregar alumno algum em mister alheio ao ensino.
>
> § 3º Tomarem p.r si as lições a todos os alumnos e dividirem o trabalho p.r tal modo q.a a instrucção possa ser dada a todos com igualdade.
>
> § 4º Empregarem na aula o methodo de ensino simultaneo.
>
> § 5º Aconselharem com bondade e paciencia q.do sejão informados de faltas commettidas pelos alumnos fora da aula.
>
> § 6º Manterem na aula a ordem e disciplina
>
> (REGULAMENTO DE 1869, CAIXA DE REGULAMENTOS)

As obrigações estendidas aos professores representaram uma forma de controle sobre o trabalho na função de "agente do Estado e responsável pela difusão da instrução elementar e de uma moral civilizadora" (CASTANHO, 2006, p. 470). Na categorização do tempo de permanência na função dos professores como "servidor estatal", acresceram-se as seguintes denominações no Regulamento de 1887:

> Art. 10. Os professores publicos de instrucção primaria da provincia, são effectivos, interinos e substitutos.
>
> § 1º Entende-se por effectivo o que por concurso obtiver nomeação do presidente da provincia.
>
> § 2º Por interino o que for nomeado pelo presidente da província sob proposta do inspector geral, para exercicio de qualquer cadeira vaga até definitivo provimento.
>
> § 3º Por substituto o que for designado pelo delegado litterario para suprir a falta no impedimento provisorio de algum professor, não excedendo de 30 dias.
>
> Art 11. Fica abolida a cathegoria de professores vitalicios, conservando-se, porem, o direito d'aquelles que já o adquirirão em virtude do regulamento e leis anteriores.
>
> (REGULAMENTO DE 1887, CAIXA DE REGULAMENTOS)

O primeiro professor de primeiras letras de Boa Vista foi Ignácio José da Luz, proveniente da Vila de Palma, juntamente com sua esposa, Ana Joaquina da Luz, que se tornaria também a primeira professora adjunta da escola do sexo feminino. Embora tenha ocupado a função por um período aproximado de seis anos e alcançado a jubilação, não se localizaram registros de aulas ou mapas de frequência, apenas atestados da inspetoria relativos a sua frequência no Magisté-

rio. Ademais, no momento de retorno de viagem que fez à capital do Pará "*em arranjo de seus negocios particulares*", informou o professor à inspetoria, "[...] *ao retomar em exercicio do meu cargo que não excederá de quatro, á cinco dias em rasão das casas que se estão apromptando para nella funccionar*"[18].

Na referida informação, observa-se que lugar ou casa adequada para o funcionamento da escola pareceu ser um problema aos tempos do professor Ignácio, agravado diante das condições atribuídas sobre aos "prédios urbanos", em sua maior parte de palha, "*em ruinas*", em "*mao estado*" ou mal construídos[19].

Dentre o conjunto dos professores, inclusive os que mais tempo permaneceram como efetivos e, por assim dizer, expuseram as dificuldades de um *lugar de escola* em Boa Vista, destacaram-se Benedito Marques de Souza (1874 a 1877) e Francisco Gonçalves Santiago (1882 a 1890). Ambos não exerceram outros cargos públicos, fato muito recorrente entre as diversas funções exercidas na época. Tal situação permitiu-lhes de certa forma avaliar as condições da escola de meninos e utilizar de estratégias na sua melhoria, como na recorrência a familiares ou agentes da cidade para o empréstimo de mobiliário. Os professores também intermediaram as relações de tensão que marcaram as instâncias administrativas que, em momentos políticos do município, dificultaram as atividades da escola.

Em 1876 o professor Benedito Marques de Souza apresentou as condições materiais e de ensino da escola de Boa Vista através de um ofício enviado à Inspetoria Geral da Instrução Pública da Província. No relato do professor, mereceram destaque as dificuldades enfrentadas na realização do trabalho, desde a falta de acesso ao material, como papel para a escrita, até a acomodação dos alunos, expondo, também, a morosidade no repasse dos recursos.

18 Tocantinópolis, 1858, Cx 1.

19 Documentação Manuscrita, 1867, Livro 0402.

Além desses fatores de ordem administrativa, ressalta ser a *pobreza* um dos grandes problemas da população e sua incidência na frequência dos alunos. O descaso da inspetoria na observância da escola relegou suas condições de funcionamento à responsabilidade única do professor. Essa condição descrita ilustrou, por um lado, a quase ausência do Estado na representação da inspetoria e, por outro, o predomínio das relações de força local na instância dos órgãos, como da Recebedoria, na viabilidade dos recursos, dos atrasos no repasse dos vencimentos do professor, ou dos auxílios enviados às escolas.

De todo modo, cabe observar que lugar e condições ocupou a escola de Boa Vista, conforme expresso na sequência.

> Tenho a honra de communicar a V. Rmª que achando-me freqüentando o Magisterio da instrucão primaria d'esta Parochia, vejo-me Coagido com trabalho; porque tudo quanto he contrario existe, e os recursos laborão em converça, demaneiras que, se vem hum recurso incumbido a camara n'ella fica, e quando acontece esta dirigir-se a collectoria sobre esses recursos, na Collectoria fica, deformas que, a aulla he que está sempre disfalcada, e o Professor sujeito a tudo quanto a felicidade reprova, porq. n' esta aulla só existe huma meza com hum metro, quarenta e oito Centimetros de Comprimento, e he ondi deve acommodar-se huma multidão de alunnos para escrever, *o que valle, he quaze todos serem filhos de pessoas tão indigentes* que estando eu com tres annos completos, e estando nos quatro, muitos que eu já achei freqüentando a aulla ainda não escrevem por falta de papel, o Professor não pode suprir, porque a terra he faltissima de dinrº e os seus ordenados estão morando na Recebedoria, e quando estes não se recebe, mal utíncilios: Passemos agora a freq Ca dos alunnos, *sendo o povo como já disse pobre, levão a maior parte do tempo com os filhos empalhados em serviços*, a prova dou pelos gr.des o 1º Juiz Municipal, e hoje Inspector Parochial no annual de 1º de Julho

> de 75 a hoje tem tido de frequencia trinta e dois dias, estas faltas são por pricizões, *imaginemos se a pobresa não sofre dobrada a daquelle e d'outra! de formas que hum pobre Professor n'esta terra trabalha só, para principiar alunnos, e vai-se pelejando sempre em princípios*
>
> (TOCANTINÓPOLIS, 1876, CX 2, GRIFO NOSSO).

Além dos aspectos destacados, ressalta-se no olhar do professor a razão de ensinar "*princípios*", uma vez que a determinação da pobreza constituía grande obstáculo para a realização de outros conhecimentos. Todavia, em que pese o quadro da pobreza como recorrência pela baixa frequência escolar a tomar corpo nos relatórios oficiais, por sua vez não é de se duvidar que nos lugares de escolas, como o ocupado por Boa Vista, essa realidade pudesse se tornar mais evidente, como bem ponderou o professor quanto à falta de papel e dinheiro para compra, e quanto às necessidades da escola, que perduraram por um período de quatro anos.

A visibilidade com que a pobreza ou a escola tornaram-se recorrentes na documentação entre professores e inspetorias da instrução pública, e até mesmo nos relatórios provinciais, pode ser entendida no quadro amplo de expansão das escolas e da matrícula de uma população mais pobre, em especial na década de 1870. Castanho (2009, p. 252) afirma que esse período caracterizou uma campanha pela difusão da escola entre as camadas populares e, em grande parte das províncias, houve reforma da instrução pública, o que possibilita entender o aumento do número de alunos, decorrente da incorporação da população, já que a maioria das crianças das camadas sociais remediadas e abastadas já frequentava as escolas.

Em Goiás, para adequar a expansão no atendimento escolar, o Regulamento de 1884 passou a exigir a frequência de ao menos 20 alunos no funcionamento da escola de sexo masculino e de 15 alunas para a escola de sexo feminino, enquanto no Regulamento anterior, de 1869, o quantitativo proposto era de 10 alunos. Um exemplo pode

ser visto no Regulamento de 1884 quanto à Inspetoria Paroquial em "*Promover o fornecimento de calçado e vestuario aos meninos pobres, appelando para os sentimentos phylantropicos dos seus conterraneos, afim de que elles possão frequentar as escolas*" ou, conforme prescreveu o Regulamento de 1887, do "*fornecimento do expediente, livros e compendios aos alumnos pobres*", a pedido do professor.

Ademais, imagina-se que a natureza e o teor semelhante ao documento enviado pelo professor Benedito Marques ocorressem com certa frequência, uma vez que acabou merecendo a inclusão no artigo 5º do Regulamento de 1887, cabendo aos delegados literários, entre outras atribuições, "*Prohibir expressamente que os professores se correspondam directamente com o presidente da provincia e inspector geral*". Perspicaz em sua leitura, o professor Benedito pontuou que, se o problema da falta de frequência dos alunos se devesse em função de que as famílias "*levão a maior parte do tempo com os filhos empalhados em serviços*", também assim acometia os "*grandes*", a exemplo do juiz municipal e atual inspetor paroquial (Honorato José de Almeida), que, por conta das "*pricizões*", apresentavam problemas de frequência às visitas à escola. E, ao final, conclui: "*imaginemos se a pobresa não sofre dobrada a daquelle e d'outra*" condição social, o que não permite uma regular frequência à escola, restando ao professor o ensino de "*princípios*", ou de preceitos e regras, do que os conteúdos destinados. Outro detalhe relacionado à frequência dos alunos deve-se à predominância de ofícios como atestados da entrega dos mapas de aulas por parte do professor, registrando a Inspetoria a presença de 20 a 30 alunos para o ano de 1875, ou de 16 a 20 alunos no ano de 1876. Embora o atestado da Inspetoria tenha acusado o recebimento dos mapas, não foram localizados no conjunto da documentação.

Uma observação quanto à condição dos professores interinos na província e, em especial, dos professores de Boa Vista, mereceu destaque a seguinte nota por parte da Secretaria do Governo.

> O professor da Boa Vista, se é interino, esta exonerado, como foram todos os interinos aos quaes o sr dr. Spinola applicou a seguinte sentença: individuos sem instrucção, sem vocação para o magisterio, de moralidade duvidosa, que não têm coração para o trabalho......pretendentes incapazes, repellidos do commercio e das industrias, os quaes para evitarem a miseria, se transformam em mestres interinos (*CORREIO OFFICIAL*, 26 MAR. 1881).

Nota-se que, na avaliação atribuída ao professor, recaía o controle cada vez mais forte por parte do Estado quanto às relações de trabalho e ao "perfil" adequado às exigências da função. Por outro lado, na publicação direcionada ao "professor de Boa Vista", imagina-se a configuração de um quadro não muito favorável ao desenvolvimento das aulas. Em decorrência da saída do professor efetivo Benedito Marques, que encerrou suas atividades em 1877, a escola de sexo masculino passou a apresentar um quantitativo de cinco professores interinos até a nomeação do professor efetivo Francisco Gonçalves Santiago em 1882. De outra feita, poderiam os professores interinos não atender ao dispositivo do Regulamento de 1869 ainda em vigor, uma vez que, nesse período, poucos mapas de aulas foram apresentados. Inclusive, em 1881, houve a rejeição à nomeação, por parte do governo, sobre a indicação da Inspetoria Paroquial, de Francisco José de Souza para reger as aulas da escola de sexo masculino de Boa Vista[20].

Ao encerrar o tempo de exercício ou cumprimento dos anos de trabalho, enviou o professor Benedito Marques um documento à Inspetoria Geral da Instrução Pública, em 1877, expondo os impedimentos diversos e os motivos de sua saída.

---

20 Documentação manuscrita, 1881, Cx. 0690. No ano seguinte, Francisco José de Souza ocuparia a função de promotor na Comarca de Boa Vista.

> [...] achando-me exercendo o magisterio publico da instrucção primaria d'esta Cidade, vejo-me coagido em todos os pontos; 1º é sobre as nesecidades pertecente a aula, a qual administro, as quaes estando já cansado de procurar recursos, deixo mais de o fazer. 2º Que estando eu com quatro annos e trez mezes vencidos, só apenas tenho obtido receber doze mezes, estando já dois annos em exercicios findos, e qual a causa? Porq aqui o Administrador não quer pagar, e envial-os para a Thesouraria é difficil; pq. tanto que se entregue na Agencia, fica-se logo como aquelles que estão por sonhos, mettidos em repetidos pesadellos, em afflições; temendo já o extravio de seus recursos, como de facto que tendo muitas vezes acontecido extravios de papeis, tanto em sahida daqui, como em chegada, é fácil de se crer o que vou de expor. Não tendo achado outro Recurso, determinei-me a metter na Agencia seis attestados, consernentes a um conto de reis, e tendo já decorrido cinco mezes, tem chegado todas as correspondências daquelle correio, e não tenho tido solução nennhuma de meus attestados, crendo já segundo o uso, terem sido extraviados, e privado me vejo de mandar as duplicatas dos attestados, receando ter novo contratempo, e ficar de todo sem recursos; porque o Inspector daquelle tempo é falecido: a vista do que recorro a V. Ex.ª Rmª da sua valioza proteção afim de ver se obtenho o Recebimento do meus vencimentos, que tão caro me tem custado. Confiado na proteção de V. Ex.ª Rm.ª, certo fico que serei servido, e de já dou a V Ex.ª Rm.ª os devidos agradecimentos. Aqui sempre estarei as ordens de V. Ex ª Rm.ª, dezejando a mais pura saude e felicidades, e confessando que sempre fui, e com muito mais acrescimo devo ser (TOCANTINÓPOLI, 1877, CX 2).

Na exposição do documento, verificam-se muitos dos problemas que envolveram as condições de trabalho do professor em Boa Vista, ilustrando parte dos agravos administrativos quanto aos venci-

mentos, à viabilidade da comunicação pelo correio, como da morosidade ou perda dos pedidos, acentuados ainda mais numa localidade expressivamente distante da capital da província. Outro dado evidenciado parece residir na incredibilidade do professor junto à Inspetoria Geral em atestar o seu tempo de aulas para receber os vencimentos, uma vez que o inspetor paroquial daquele período (padre Ignácio Joaquim Cortês) havia falecido.

Anos depois, em 1882, ao assumir o cargo como professor efetivo da escola de sexo masculino, Francisco Gonçalves Santiago apresentou uma solicitação na reparação dos utensílios da escola que, até então, fora "*regida interinam.^{e} por diversos*", expondo as seguintes dificuldades:

> [...] á V. S.ª compenetrar-se das difficuldades com que, desde então, tive de luctar para obter de um, ou outro cidadão, aqui morador, os emprestimos de sem maior, ou menor banco e rudes tamborêtes, para assentar os alumnos, fazendo-os mesmo escrever sobre os bancos; e de uma pequena Meza para deposito de livros e escriptos, pois que n' usa Cap.^{al} apenas recebi alguns compendios para começo do ensino. Agora, porem, que os objectos emprestados estão sendo reclamados, e que o numero de alumnos é de 36, devendo augmentar-se, seg.^{do} me consta; e tornando-se incontestavel que assim me seja quasi privado de poder leccionar p.^{r} falta dos indispensáveis utencis [...] (TOCANTINÓPOLIS, 1882, CX 3).

As providências para o funcionamento da escola pareceram mobilizar a todos com os préstimos dos tamboretes, bancos e mesas, requisitando da Inspetoria Geral da Instrução Pública apenas os compêndios para as atividades de ensino. Por sua vez, por mais que os documentos de petições dos professores reclamassem a necessidade do mobiliário, não se localizou na documentação da Inspetoria de Boa Vista o atendimento do referido pedido.

Os registros produzidos pelos respectivos professores ilustram os enfrentamentos às condições materiais da escola e dos sentidos representados nas estratégias de sua viabilidade, à medida que também dialogaram num universo de relações marcado pelas iniciativas ou interesses daquela realidade social. E, nesse aspecto, outros fatores representados pelos demais órgãos, como a coletoria, a recebedoria e a câmara municipal, e até mesmo a função desempenhada pela Inspetoria, interferiram na dinâmica da educação.

Expressiva como exemplo foi a atuação do inspetor paroquial Honorato José de Almeida, que exerceu a função entre 1879 e 1886, inclusive, no contexto das petições dos professores mencionados21. Sua atuação política iniciou-se na suplência de delegado de polícia em 1871, como também desempenhou o cargo de juiz municipal em meados de 1875. Entre outras atribuições, foi presidente de uma comissão sobre o recenseamento da paróquia e comarca de Boa Vista em 1873. A função da inspetoria paroquial atendeu a ordem administrativa responsável diretamente pelo acompanhamento das regularidades das aulas e frequência dos alunos.

Para além da escola de meninos como garantia na constituição de um "*lugar de escola*" na província, a escola do sexo feminino, ou a escola de meninas de Boa Vista não diferiu da política de escolarização adotada na província em consonância às diretrizes da instrução pública e particular proposta pelo Império. Sua criação é datada aproximadamente uma década posterior, em 1861, à criação da escola do sexo masculino. Esta, tal como prescrevia a Resolução, encontrava-se incorporada à primeira cadeira de instrução primária na vila de Boa Vista em 1850.

A prioridade no atendimento às escolas de meninos em detrimento à formação elementar das meninas revelou, entre outros as-

21 Destaca-se entre as reclamações registradas pelo professor Francisco Gonçalves Santiago a ausência do inspetor por residir a mais de 16 léguas da cidade e aparecer na escola com intervalos de 2 a 5 meses (TOCANTINÓPOLIS, 1885, Cx 3).

pectos, a experiência de uma escolarização baseada numa política da "diferença de gênero" adotada pelo governo de Goiás (SANT'ANA, 2010). Os dados estatísticos apresentados nos relatórios da Assembleia Legislativa materializaram-se no expressivo distanciamento numérico entre as escolas criadas, acrescida a especificidade curricular do trabalho da agulha ou das prendas domésticas apontado pelos regulamentos.

Ambos traduziram no âmbito da instrução primária direcionamentos diferenciados à formação de meninas e meninos a caracterizar "para estes, as possibilidades de ingresso no mundo do trabalho ou do prosseguimento de estudos; para aquelas, o destino ligado aos afazeres da casa, dos cuidados com os filhos e a família". Segundo o autor, era este o sentido da prescrição também estendido às mestras professoras ao ensinarem às meninas as prendas que servem à economia doméstica, "com exclusão da geometria e dos conhecimentos aprofundados em aritmética" (SANT'ANA, 2010, p. 45). Como ilustrativo, a criação da escola de sexo feminino de Boa Vista inseria-se no conjunto de 23 escolas de meninas criadas na província, atingindo o percentual de 193 alunas atendidas por escolas providas, enquanto o número de escolas do sexo masculino alcançava 42, totalizando 978 alunos (ALENCASTRO, 1862, p. 15).

Diferentemente do quadro dos professores, as mulheres não ocuparam outros cargos públicos na cidade, restringindo-se sua atuação às atividades do ensino ou das prendas do lar, conforme prescreviam os ensinamentos da escola primária nos regulamentos da instrução pública. Ademais, como "*donas*" ou "*senhoras*", assim tratadas pelos registros da instrução primária, poderiam ser referendadas como esposa ou filha de um agente ou líder político.

Seja no conteúdo do ensino, em torno "*do trabalho da agulha e economia doméstica*", conforme salientaram os regulamentos da instrução pública na província dos anos de 1869, 1884 e 1887, seja na função de professora, as exigências e normas prescritas nas relações

de trabalho se agravavam na condição das mulheres professoras.

Um exemplo, entre outros tantos, pode ser visto nas formas de contratação ou das condições exigidas para exercício do magistério público e particular, como o evidenciado a seguir.

> [...] § 1º As senr.^{as} solteiras que rezidirem sós, não poderão ser nomeadas professoras publicas sem que tenhão 25 annos, se porem morarem com seus pais ou tutores será bast.^{te} a idade de 21.
>
> § 2º Quando alguma Senr.ª viver separada de seu marido sem que tenha havido sentença de divorcio, deverá justificar não ter dado causa a separação.
>
> § 3º As Senr.^{as} devem instruir os seus requerimentos com os m.^{mos} documentos de que trata o art. 10, exceptuando se quanto a maioridade das Senr.^{as} casadas as quaes poderão ser nomeadas desde que completem 18 annos (REGULAMENTO DE 1869, CX DE REGULAMENTOS).

Do conjunto das professoras que trabalharam na escola de sexo feminino, apenas Ana Joaquina da Luz, esposa do primeiro professor aposentado da escola de sexo masculino Ignácio José da Luz[22], permaneceu no cargo por mais tempo, tornando-se efetiva na função, até sua jubilação, e respondendo pelos filhos nas escolas de Boa Vista. A condição como efetiva, ou por ocupar a função mais tempo, permitiu-lhe produzir documentos longos e consistentes quanto à situação da escola feminina de Boa Vista, e inclusive respaldados pelo então inspetor paroquial João Antonio Pinto.

A rotatividade entre as nomeações, contratação e exoneração

---

22 Ignácio José da Luz era proveniente do município Vila do Pilar, onde requisitou aposentadoria ainda em 1850. Mudou-se para Boa Vista com a família, local em que sua esposa Ana Joaquina da Luz exerceu a função de professora até aposentar-se. Ambos tiveram filhos nas escolas de Boa Vista do Tocantins.

de professoras não configurou um quadro de estabilidade, ocasionando momentos de supressão da escola e, em outros períodos, atendendo às interferências dos grupos de expressão política local, como da ocupação das professoras Raquel de Sales Maciel Perna (1882), Sabina Gomes Leitão (1890) e Maria de Melo Leda (1902)[23]. Elas, mesmo representando as famílias do poder, não utilizaram do recurso das petições ou requerimentos em favor da escola para meninas.

Com a aposentadoria de Ana Joaquina, "*que estando em exercicio por não ter ainda se appresentada pessôa habilitada para substituila* [...]"[24], conforme registrou a inspetoria, apresentou-se como primeira candidata a professora interina Francisca Carolina Mangueira. Todavia, a rejeição à referida professora repercutiu na baixa frequência das alunas e, consequentemente, na supressão da escola. De todo modo, inquiriu-se: quais implicações ou representações sustentaram o bom desempenho de Ana Joaquina da Luz da função no magistério ou do respaldo político que pudesse naquele momento usufruir? Nesse caso, o então inspetor Pedro Ludovico de Almeida, com relação ao número legal de alunas, afirma que,

> [...] não só pela falta de dedicação dos Pais de familia em dar instrucção as suas filhas, como pela opposição que faz a família germana a todos que aqui ocupão empregos, não sendo seos parentes ou adherentes. Na hypothese de operarse a mudança do pessoal, que serve os cargos publicos d'esta Comarca, e preferível a nomeação de D. Antonia Rodrigues da Luz, *que é casada, tem boa conducta, e é a mais apta das senhoras que existe n'esta Cidade para occupar o magistério* (TOCANTINÓPOLIS, 1878, CX. 2 grifo nosso)[25].

---

23 Cabe destacar que a família dos Leda era proveniente da Chapada do Bonfim (atual Grajaú), representada pelo líder político do Partido Liberal, Leão Rodrigues de Miranda Leda, protagonista da segunda revolução em Boa Vista nos idos de 1907.

24 Tocantinópolis, 1878, Cx 2

25 Tocantinópolis, 1878, Cx. 2 (grifo nosso). O inspetor paroquial Pedro Ludovico de

Com efeito, a desqualificação dos professores se processou quase como uma “naturalização” diante das inviabilidades políticas e legislativas da instrução primária na província. Até mesmo Porto Imperial, cidade de destaque do norte goiano, enfrentou essa questão, uma vez que os mestres das escolas exerciam a função sem formação profissional (DOURADO, 2010).

A restauração da escola de meninas nos anos 80 do século XIX contou com um número médio de 30 a 40 alunas, conforme os mapas enviados pela professora Raquel de Sales Maciel Perna[26], inclusive superando a “promessa” da inspetoria em fiscalizar a frequência das alunas. Na oportunidade, não deixou o inspetor Honorato Jose de Almeida de expressar a representação da educação e ações assim proferidas:

> Tornando-se incontestavel o prazer de que se achão possoidos os Brasileiros, ou de que tem achado nos corações dos ultimos Governos, a prosperidade do ensino de seus filhos, como principal e solida base do engrande cimento do Paiz; sentimento em que, com a maior humildade, tem bem [ilegível]; e assim compenetrado da utilidade que resultará a esta Parochia, restabellecendo-se a instrução do sexo femenino, tomei a deliberação de nomiar á Ill.ma Senr.a D. Raquel de Salles Maciel, para intirinamente reger a cadeira, prestando assim devida attenção aos continuos reclamos de muitos pais, tutores e patronos de meninas. Posso e devo afiançar á V. Ex.a que esta escola não

Almeida trabalhou na secretaria do governo e inclusive foi o escrivão responsável pela criação da Lei de nº 9, de 17 de junho de 1846, sobre a criação do Liceu de Goyaz (BRETAS, p. 620), ficando na função até 1859. Posteriormente, exerceu a administração dos correios na província em 1870 (PEREIRA, 1870, p. 34) e, ao instalar-se em Boa Vista, ocupou a função de inspetor paroquial entre 1877 e 1878.

26 Filha do coronel e intendente municipal Francisco de Sales Maciel Perna; casada com o capitão Jose Gomes Leitão, coletor do município de Boa Vista entre 1885 e 1887; irmão do coronel Carlos Gomes Leitão. Documentação Avulsa, Cx. 422; PALACIN (1990).

> me será frequentada nunca com numero inferior a 20 ou 30 alumnas, pois tal é a affluencia d'ellas no centro d'esta Cidade. Esta necessidade assim desaparecida, virá satisfazer aos municipos [sic] BoaVistenses (TOCANTINÓPOLIS, 1883, CX 3)

Outras professoras seguiram no quadro da escola, como Dona Dina de Barros que, tão logo assumiu a função em janeiro de 1886, participou do exame de aprovação em dezembro desse ano. Por representar o exame um acontecimento público, ao reunir autoridades do município, como o Intendente municipal, o inspetor paroquial entre outros participantes da escola do sexo masculino, requereu a referida professora a necessidade de um tempo maior para as alunas prestarem o exame. De todo modo, não deixou de registrar a inspetoria observações quanto à educação regida pela professora.

Dona Maria Dina de Barros, apresentando como professora "*todos os requisitos exigidos pela lei*", assim que entrou em exercício, registrou junto à inspetoria o problema da inexistência de arquivo e de mobília na escola, encontrando apenas dois pequenos livros de instrução. Como providência, solicitou:

> [...] o fornecimento de duas bancas, sendo uma de vinte palmos e outra de seis, doze tamboretes e quatro cadeiras de palha, quatro bancos e quatorse a deseseis palmos, escrivanias, quadros e louzas, visto como a aula esta supprida com mobilia pertencente a particulares, o que não convem continuar por mais tempo (TOCANTINÓPOLIS, 1886, CX 03).

Outra situação que por vezes poderia ocorrer referia-se à nomeação não ser seguida pelo juramento ou posse da candidata, sem contar os baixos vencimentos que não motivavam o exercício do magistério e dos enfrentamentos que exigiam as obrigações, como registrado pelo inspetor paroquial Honorato José de Almeida.

> Communico a V.ª S.ª que está fixada a aula do sexo fiminino desta Cidade, ficando sem efeito a nomeação feita por mim para prefiçar a Dona Rosa Sousa, por não ter prestado juramento e tomado poce até esta data. Não indico outro nome para Profeçora, por que as senhoras que tem as abilitaçoes nesseçarias não querem sujeitar-se á um limitado ordenado, ficando por isso pregidicada a mocidade. (TOCANTINÓPOLIS, 1885, CX 3)

Em vista das condições materiais, as escolas de Boa Vista ilustram as providências de particulares para o seu funcionamento, que cumpriam função do governo do Estado no fornecimento da mobília. As denúncias e reclamações pela melhoria do espaço físico e mobiliário das escolas foram recorrentes por parte de professores, da inspetoria e até de outros agentes públicos. Dourado (2010, p. 62) evidencia essa questão ao apontar as "denúncias", entre outras reclamações que envolveram autoridades e órgãos locais quanto às condições das escolas públicas de Porto Imperial, o que reforçou a ideia da materialização do espaço da escola como resultado maior dos investimentos de agentes particulares e famílias na sua manutenção.

De todo modo, a descrição da deficiência do "prédio" ou do espaço de funcionamento da escola traduziu um discurso de precariedade, primeiramente construída pelos professores e inspetores e reforçada nos relatórios provinciais pelo argumento da "falta" 27. O apelo descritivo das situações do "lugar de escola" atendeu, por um lado, sua visibilidade, como exemplificado pela escola de meninos de Boa Vista.

> [...] p ^{s} é certo que contando já 49 alumnos matr.^{dos}, *a caza da escola tem som.^{e} 1 pequena sala, por forrar e assoalhar, dividida por paredes de palha de palmeira*; inconven.^{e} este q. só se poderá remover, se V. Ex.^{ia}, sob princípios de just ^{a}, merecer do Gov.º Prov.^{al}, authorização para o aluguel de uma outra caza, q. não custará

27 Sobre esta questão ver Barra (2008).

> menos de 120$000 r.^{s} annuaes, por ser esse o preço *p*^{r} *que aqui se aluga uma ou outra melhor caza, e assim m.*^{mo} *com gr.*^{e} *difficuld.*^{es} *pela escassez dellas* [...] (TOCANTINÓPOLIS, CX 03, 1882, GRIFO NOSSO).

De acordo com as descrições apresentadas pelo professor Francisco Gonçalves Santiago, além das dificuldades de acomodação ao número de alunos, pareceu que ainda ao tempo dos anos de 1880 permaneceu o problema em conseguir um local adequado ao exercício das aulas em Boa Vista.

De outra parte, exemplos como esse sustentaram a ideia difundida pela historiografia sobre a instrução pública nos Oitocentos como um tempo de "sombra", "signo do vazio, do atraso e das trevas" (GONDRA, SHUELER, 2008, p. 13). Essa concepção, que vigorou na historiografia, muitas vezes impediu de se enxergar uma educação realizada sobre as possibilidades de agentes ou estratégias diversas, como ilustrado nos enfrentamentos das escolas pelos requerimentos e petições de professores e inspetores da educação do século XIX.

A explicação sobre um "tempo de sombra" da instrução pública sustentou-se no processo de descentralização provocado pelo Ato Adicional de 1834, mas que não foi determinante no fracasso da escolarização. O surgimento de mecanismos diversos por parte das províncias em torno da escolarização – como a publicação de leis e regulamentos educacionais; a constituição de um aparato técnico ou de uma rede de poder entre os agentes diretamente envolvidos por parte de professores e inspetores do ensino e até mesmo "a produção de dados estatísticos para conhecer e produzir representações sobre o próprio Estado" – mostrou as formas criadas na viabilidade da instrução elementar no âmbito das províncias (GONDRA, SHUELER, 2008, p. 33).

Nessa perspectiva, em 1879, o Relatório Provincial alertava que, "*apesar de haver em cada lugarejo uma escola, lamentável era o estado da instrução publica*", pois "*se o problema da instrução ficasse resolvido com a creação de cadeiras em todo a parte, fácil seria resolvel-o*". Ainda

no mesmo documento, o Relatório da Diretoria Geral de Estatística apresentado em 1878, foi possível visualizar o alcance da instrução pública na província, comparada às demais do Império[28]. De acordo com os dados, referendava o então presidente da província as preciosas palavras do político Tavares Bastos, que assim proferiu na sua obra, *A Província*, escrita em 1870 e enfocada no relatório.

> [...] o mais digno objecto da cogitação dos brasileiros é, depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito captivo da ignorancia. Sob o ponto de vista da própria instrucção elementar, (e não falemos do estudo das ciências) *o nosso povo não entrou ainda na orbita do mundo civilizado* (SPINOLA, 1879, p. 17, GRIFO DO AUTOR).

Para ampliar o entendimento do liberal político Tavares Bastos, a não frequência dos alunos atestava tal situação e, havendo escola, o ensino deveria ser obrigatório.

> Em verdade, não pode deixar de ser obrigatório o ensino onde existe escola: nada mais justo que coagir, por meio de penas adequadas, os pais ou tutores negligentes, e sobretudo os que se obstinem em afastar os filhos e os pupilos do templo da infância" o ensino obrigatório é às vezes o único meio de mover pais e tutores remissos ao cumprimento de um dever sagrado. Nas cidades, por exemplo, onde haja escolas suficientes, como não sujeitá-los a multas, ou a trabalhos e prisão no caso de reincidência (BASTOS, 1937, p. 224).

---

28 A título de comparação, no quadro sobre o número das escolas existentes nas províncias nos anos de 1874, 1875 e 1876, registrou-se em Goiás 92, 106 e 105 escolas nos respectivos anos, enquanto, por exemplo, a província de Minas Gerais registrou 765, 837 e 774 escolas. No total do número de escolas existentes nas províncias os dados apontaram Mato Grosso com o menor número: 44 escolas; Amazonas: 59 escolas; Santa Catarina: 104 escolas e Goiás com 105 escolas. As demais províncias registraram dados superiores a 120 escolas.

Exemplares os registros a respeito do que circundava no pensamento social do século XIX entre os benefícios da instrução e a "ignorância" do povo em não valorizá-la. Outro dado que respaldou o não alcance numérico das escolas residiu no discurso da pobreza como obstáculo maior à frequência dos alunos. Aliado à situação de pobreza dos alunos e das famílias que não enviavam os filhos às escolas o discurso do Estado pelos representantes da Assembleia respaldava-se na recorrência dos adjetivos empregados quanto ao estado da instrução pública na província. De "*nada satisfatório*, *atrazado, desanimador, nada tem lisongero, péssimo, limitadíssimo*" e outros consistiram o conjunto das atribuições proferidas entre 1845 e 1880. A ressonância desse recurso foi uma forma de atenção entre o conjunto dos demais "objetos" dos relatórios, na medida em que os resultados apresentados pareciam não atender as expectativas.

Entre as ações e projetos que funcionaram como mecanismos de organização da escolarização pública podemos destacar, por um lado, as tentativas sobre a definição do método de ensino, seja pelo método individual, simultâneo ou método mútuo[29] que melhor atendesse os resultados frequentemente lamentados pelos presidentes da província. Por outro, o destaque dado à viabilidade do material de ensino, no que se refere aos livros e outros utensílios escolares no funcionamento regular das escolas, dispostos na relação dos utensílios e os referidos controles [30] assim descritos: "*papel almasso para cada des meninos para um (1) anno; lapis, canivetes, reguas, lousas, tinta, tinteiros, coleção de traslado, Cartas de abc e sillabas, Compendios de Arithmetica, História do Brasil, Grammaticas, mappas do Brasil*, ente outros, apresentado o quantitativo de alunos e anos de uso ou durabilidade.

29 A opção pelo método ou ensino mútuo foi proposta pela Lei de Instrução Primária do Império de 1827 em que se determinou que em "cada capital de província haverá uma Escola de Ensino Mútuo; e naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos em que haja edifício público que se possa aplicar a este método" (VILELA, 1999, p. 150)).

30 Documentação Avulsa, 1859, Cx. 0123.

Junto ao uso dos materiais encontrava-se a distribuição dos compêndios e livros que deveriam demonstrar a importância das localidades e atender a população das escolas. Pela condição particular das escolas do norte da província, ou do extremo norte, a inspetoria geral, em 1858, sinalizava a preocupação com a compra de papel e envio de maior quantidade para essas escolas "*por quanto ali o papel se vende pelo dobro do que custa nesta Capital ou vias povoações do Sul*"[31].

Em 1864, o inspetor de Boa Vista, Ignácio Joaquim Cortes, acusou o recebimento do ofício que tratou da Resolução da Presidência e registrou que

> [...] a Directoria das Rendas Provinciaes mandasse prestar no corrente exercicio aos Profesçores d'esta Cidade a quantia de 42$ réis para fornicimento de papel, tinta e penas aos meninos pobres, sendo 24$ réis a escola do sexo mascolino e 18$ réis para a do femenino, e a ambos os Professores fis conhecer (TOCANTINÓPOLIS, 1864, CX 1).

Todavia, a medida pareceu não atender as necessidades, como bem conferiu o requerimento encaminhado pela professora Anna Joaquina da Luz, professora efetiva das aulas do sexo feminino de Boa Vista em 1868. A reclamação pela aquisição dos materiais residiu no problema dos preços e no baixo valor da gratificação anual conferida aos professores.

> Hé doneo(?) levar ao conhecimento de V.S.ª para fazer chegar ao do Exm.º Senr.º Presidente da Provincia a necessidade de melhoramento de utencilios para as alunas que leciono na Aula a meo cargo. É taixado a gratificação de quinze mil reis annuaes para compra de utencilios, mas, Senr.º esta quantia he inteiramente deminuta ainda que as alunas fosse somente deseceis

31 Documentação Manuscrita, 1858, Livro 0402.

> porem V Ex.ª sabe perfeitamente que a Aula hé freqüentada por vinte e sete como consta do respectivo mappa eq. destas já escrevem dezeceis, *ora o papel, tinta penas lapes-cartilhas compêndios traslados empressos, e tinteiro vende se tudo por preços exorbitantes* como VS.ª não iguinora e que por isso ainda trinta mil reis aos meses não compensa taes despesas [*sic*] (DOCUMENTAÇÃO AVULSA; 1868 CX 184, GRIFO NOSSO).

No respaldo ao trabalho da professora, a inspetoria, em nome de João Antonio Pinto, assinalou a valorização do documento e da veracidade das condições requeridas ao funcionamento da escola, pontuando que "*parece-me de justiça que a referida professora seja atendida no argumento da gratificação* [...] *como porque ela sem esses vencimentos não poderá sustentar a Aula com o aproveitamento que ate o presente tem tido suas Alunnas*"[32].

Em anos posteriores, o recebimento por parte da inspetoria apareceu em alguns ofícios, como de 1875, acusando o material composto "*dos livros de leitura, e gramaticas portuguezas para as aulas de primeiras letras do sexo masculino e femenino*" o qual fez entregar aos professores [33].

Ainda como outro suporte implementado pelo mecanismo de organização da escolarização e observado pela Inspetoria Geral da Instrução Pública na capital da província estavam os "mapas de aulas", verdadeiros registros que atestavam o trabalho do professor, a frequência e o "*grão de instrucção*" dos alunos. No quadro dos registros pontuados pelos mapas, a escola de sexo masculino manteve sua atividade ao longo do século XIX e nos primeiros anos da República, registrando, no conjunto da documentação, parte de uma história intrínseca aos agentes e grupos que se constituíram em seu entorno e dos desdobramentos à situação de quase "uma escola sem lugar" nos

---

32 Documentação Avulsa, 1868, Cx 0184.

33 Tocantinópolis, 1875, Cx 3.

anos das "revoluções" políticas de Boa Vista.

Quanto à escola de sexo feminino, a partir de 1861, seu fortalecimento e ampliação de registros produzidos entre as inspetorias deveram-se à obrigatoriedade da instrução pública pelo Ato de 1862, bem como de outros setores da estrutura administrativa que foram se constituindo na cidade, como a instalação da recebedoria e da coletoria, entre outras medidas de civilidade na organização do espaço público da cidade.

O quantitativo de alunos sofria constante alteração, seja na frequência dos meses, seja entre os anos, uma vez que a matrícula era aberta de janeiro a dezembro, inclusive servindo como fator de "diagnóstico" nos mapas, identificado como "*grao de instrucção na época da matricula*", ou "*grao de instrucção na actualidade*", conforme verificado nos mapas de 1864. Mediante a resposta do professor no preenchimento dos dados, verificava-se o aproveitamento ou não do aluno para os conteúdos aplicados e a frequência no mês ou no trimestre.

Quanto ao registro da frequência, poderia ser verificado pelos mapas ou em ocasiões de visitas da inspetoria que, na oportunidade, também apresentava outras necessidades da escola, como na observação do inspetor paroquial João Rodrigues de Azevedo, em 1859.

> [...] não hove frequencia de alumnos na aula, por falta de professor, e todas as circumsptancias havidas em relação a este ramo do serviço Publico [...] frequentão a aula 36 alumnos e destes leem, e escrevem o numero de 9, nessescita alguns compendios de doutrina Christã p.ª a dita aula e assim m.s ordens p.ª se mandarem fazer alguns quadros, afim de se empregar nelles os traslados que forem proprios p.ª a leitura e d'esta arte se economizará o papel: pelos tempos que não tem havido aula, e m.mo pelas frequentes mudanças de Professores, fazem com que não se possa aprezentar um quadro regular do estado da instrução primaria nesta Cidade, p.m espero que de ora em diante fique V. S.ª saptisfeito [...] (TOCANTINÓPOLIS, CX 1, 1859).

Por meio dos mapas de aulas, propostos pelos regulamentos da Instrução Pública na província, as atividades do ensino traduziram-se nos registros dos alunos no que tange às informações básicas de nome, idade, filiação, procedência, grau de instrução na época da matrícula, frequência, aproveitamento, moralidade, entre outras observações, conforme os modelos estabelecidos[34]. A produção dos mapas atendeu à temporalidade dos registros na forma de mapas mensais, trimestrais ou até mesmo semestrais, produzidos no início do século XX, na maior parte confeccionados manualmente, exigindo inclusive habilidade do professor.

Por outro lado, cabe destacar que a confecção dos mapas incidia numa produção trabalhosa por parte do professor e, a depender do número de alunos, exigia habilidade e atenção no preenchimento das informações, como no manuseio do tamanho do papel, chegando a ocupar até um metro e meio de cumprimento. É comum, inclusive, a recorrência ao uso das aspas ou da palavra *idem* em informação semelhante, como forma de abreviar tão longo registro.

Esse dado soma-se ao que se destacou anteriormente, quanto à responsabilidade da função ou das relações de trabalho do professor sob o controle do Estado, pois, além dos quesitos da moralidade, do exame para nomeação, fora o baixo salário, ainda teria que atestar o professor sua frequência para recebimento dos vencimentos. E a prova do exercício materializava-se na construção e entrega dos mapas de aulas à inspetoria de ensino, inclusive mediante "modelos" quando eram indicados.

Assim, os modelos estipulados pelos regulamentos solicitavam a padronização dos registros, acompanhados das observações da inspetoria paroquial, encarregada pela supervisão e envio dos mesmos. No Regulamento de 1869, por exemplo, entre as observações apon-

---

34 Um exemplo diferenciado de informações pode ser verificado nos mapas da província de Minas Gerais em que constava a condição jurídica, como filho, exposto ou órfão na coluna filiação. Ver Veiga (2005).

tadas pela inspetoria deveriam constar as condições higiênicas dos "*edifícios*", o estado dos utensílios e mobílias, o "*juízo sobre o professor*" e o dia em que visitou a escola.

Os primeiros mapas de aulas trimestrais de Boa Vista datam de 1864 e 1865 e contêm informações singulares, como *grao de moralidade*, *inteligênci*a e *aplicação* dos alunos e alunas, indicadas como "*tem*", "*tem pouca*" ou "*não tem*", prevalecendo nos demais anos apenas a avaliação sobre a moralidade, como "*boa*". Semelhante registro foi verificado no item *aproveitamento*, sempre reduzido a "*nenhum*", "*pouco*" ou "*bom*", indicado pelo professor, seja nos procedimentos de leitura, escrita, cartas de nomes, ou diminuir, somar, juros, até o uso dos 1º, 2º ou 3º livros de leitura. Para Veiga (2005, p. 93), as observações descritas nos mapas recaíam no significado que poderiam ter para a família e para a criança, que passava "a ter parte de sua identidade produzida por um outro, o Estado e o professor".

Como forma de registro, os mapas de aula trimestral eram divididos pelo professor ou professora na forma de "salas de aulas", ou numa "multiplicidade organizada" (ABREU, 2008), na medida em que a aula passava a ser composta de "várias classes", no que se refere à leitura, à escrita, ao cálculo e à doutrina religiosa. Essa divisão apontada nos mapas de aulas de Boa Vista atendeu a organização em mapas trimestrais e mensais. Um exemplo pode ser observado entre os mapas da escola do sexo masculino de 1864 e 1885.

No mapa trimestral de 1864, o preenchimento das informações quanto ao aproveitamento dos alunos procurou atender escrita, leitura e operações de cálculo. No quantitativo de 18 alunos, eram distribuídos os conteúdos e o número de alunos correspondentes: lê escreve e soma bastardo (06 alunos); lê e escreve e multiplica (01 aluno); lê e escreve ABC (05 alunos); lê e escreve bastardo e diminui (01 aluno); lê e escreve bastardo (03 alunos); lê sílabas (01 aluno); lê cartas de nomes (01 aluno). Em 1885, as informações no mapa mensal na coluna do aproveitamento reduziram-se apenas a "*bom*"

ou "*nenhum*" para as matérias como: repartir, multiplicar, diminuir, somar, juros, rateio, frações. Semelhante indicativo repetiu-se num mapa sobre o "*catechismo*", constando apenas a designação de "bom" no aproveitamento [35].

Um exemplo do aproveitamento registrado no mapa trimestral da escola de sexo feminino entre os meses de maio a julho de 1864 pode ser observado na relação entre o "*graó de instrucção na epoca da matricula*", ocorrida em sua maior parte nos meses de fevereiro, março e abril, ao "*graó de instrucção na atualidade*". Dos registros da época da matrícula constaram como conhecimento adquirido pelas alunas o domínio das sílabas (03 alunas) e do abc (12 alunas). Sobre o aproveitamento a professora Ana Joaquina da Luz registrou o alcance dos alunos com relação à escrita (05 alunas); a sílabas (05 alunas); a cartas de nomes (03 alunas) e, por fim, ao abc (02 alunas). Do total, em três meses, apenas duas alunas mostraram que permaneceram no mesmo grau de conhecimento registrado na época da matrícula.[36]

Essa mudança no dispositivo escolar revelou a "tecnicização do instrumento", quando se buscou conferir a visibilidade de cada indivíduo nas categorias pedagógicas e, nesse processo, a especificidade da instituição escolar fortaleceu-se na transmissão da instrução elementar e na garantia da educação moral (GOUVEIA, 2008, p. 213).

Na sucessão dos anos, as alterações nos registros dos mapas evidenciaram o "progresso" na matéria e na complexidade do conhecimento, bem como na mudança da idade dos alunos. Em 1890, por exemplo, os alunos registrados num mapa mensal tinham como ensino os seguintes indicativos: Geografia (03 alunos), Tesouro de meninos (01), 1º Livro de leitura (16 alunos); 2º Livro de leitura (07 alunos); 3º Livro de leitura (02 alunos), e no aproveitamento indicado o

---

35 Tocantinópolis, 1864, Cx.1; Cx. 1885, 3.

36 Tocantinópolis, 1864, Cx. 1.

registro de "bom" ou "pouco" para cada um[37]. Nessa etapa, os livros de leitura funcionaram como manuscritos que poderiam ser redigidos pelo próprio mestre-escola ou compor uma coletânea de manuscritos publicados com a finalidade de ser instrumentos de leitura dos alunos (INÁCIO, 2005)[38]. Anos anteriores, em 1880, constou nos registros da inspetoria de Boa Vista o envio por parte da inspetoria geral da seguinte informação:

> [...] recebi os 12 exemplares dos seguintes opusculos: Os Luziadas [ilegível] ou elemento de Geometria pratica e pequeno tratado de leitura, para uso da escola sobre minha expecção (TOCANTINÓPOLIS, 1880, CX3).

Igualmente, vale destacar que, para além do mapa de aulas, a escola e o professor se representaram também no uso e conhecimento dos materiais de leitura e escrita oferecidos aos alunos como superação das etapas que envolviam cartilhas, cartas de nomes, cartas de sílabas, ABC, entre outras denominações, para num segundo momento atingir o manuseio dos 1º ao 3º livros.

Frade (2010, p. 276) acredita que as "*cartas de ABC* ou *silabários*" *não foram desconhecidos pelos espaços* domésticos e, por possuírem uma transmissão muito simples e previsível, se prolongaram para além do tempo e do espaço da escola como material de uso na leitura. A autora informa que, embora o uso de livros [39] já circulasse no

---

37 Tocantinópolis, 1890, Cx 05.

38 Segundo a autora, os Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Livros comporiam a coletânea escrita por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, logo depois da Proclamação da República, na medida em que aspectos da obra demonstraram que ela foi elaborada seguindo os pressupostos articulados pela elite brasileira, que pretendia, em sua "política nacional de educação", articular, através de um projeto, um "receituário" que garantisse a "formação da nacionalidade".

39 Segundo a autora, nos prefácios dos livros denominados *Primeiros livros de leitura*, um produzido por Abílio César Borges (1867) e outro por Felisberto de Carvalho (1926),

final do século XIX como forma de romper a tradição dos silabários e cartas de ABC, a palavra "silabário" perdurou apresentando mais de um sentido, seja um tipo de livro; uma tabela ou um conjunto de tabelas com séries silábicas variadas, apresentadas no interior das páginas de um livro; e por fim, um método para alfabetizar, podendo até designar folhas soltas – possivelmente cartonadas – chamadas "cartas de sílabas".

Essas questões ilustram um pouco do que "escondiam" os mapas de aulas na longa lista dos trabalhosos registros apropriados pelos professores, autorizados a avaliar o aproveitamento dos alunos e mesmo inferir a circulação desses e de outros materiais alternativos para contribuição ao "graó de instrucção" quando da matrícula dos alunos na escola. Ao final no caminho percorrido entre os "silabários",

> De maneira geral, constata-se que os modelos de livros que começam a surgir no final do século XIX vão negar esses silabários. A pesquisa dos novos modelos de livros que os sucederam permitirá verificar a produção de outros dispositivos para colocar o ensino da escrita nas páginas dos livros e também para verificar os efeitos da escola, que vai se tornando, progressivamente, a guardiã das formas de transmissão da cultura escrita (FRADE, 2010, p. 279).

O certificado de aprovação era exibido como termos de exames emitidos pela inspetoria que comprovavam a função social da escola na racionalização do conhecimento aplicado. De acordo com o Regulamento de 1869, os exames deveriam ocorrer entre os dias 10 a 20 de dezembro, sendo presididos pelo inspetor paroquial e por duas pessoas habilitadas e por ele nomeadas; ao final, os resultados eram re-

---

houve menção aos silabários, ora como um tipo de ensino a ser superado, em função da ausência de sentido (Abílio); ora como material a ser criticado; ora como material a ser utilizado antes de os iniciantes fazerem uso dos primeiros livros de leitura (Felisberto de Carvalho) (FRADE, 2010, p. 276).

gistrados pelo professor em livro próprio e emitido à Inspetoria Geral.

O mérito e a ressalva ao aproveitamento do aluno tinham como pressuposto a formação do indivíduo no cumprimento ritualizado pela escola e em favor do conhecimento e da civilidade, assim como estipulado pelo Regulamento de 1887, que indicava que "*haverá 3 gráos de approvação: simples, plena e com distincção*", sendo o resultado lavrado em ata e enviado junto com as provas escritas ao presidente da província "*afim de ter lugar a nomeação*". O diferencial nos termos de exames para as meninas constava "*dar o seu juizo sobre os trabalhos d'agulha*".

Um exemplo da valorização do mérito e da relação da escola na formação de um quadro político e social pode ser observado nas ressalvas do termo de exame emitido pelo inspetor paroquial Honorato José de Almeida aos trinta alunos presentes em 1879. No julgo da comissão organizadora, por unanimidade atribuiu que "*o alunno Augusto de Salles Maciel Perna, mostrava a phdão [sic] em quase todas as materias do encino primário*", sendo seguido de outros, como os alunos José Francisco Caruncho, Miguel Olimpio Cortes, Deonel José de Sousa, Antonio Bento da Silva Oliveira e Henrique Accacio de Figueiredo, reconhecidos pela comissão [40].

De outro lado, a referência ao aluno Augusto de Salles Maciel Perna alude à composição social das famílias e sua representação no poder político de Boa Vista, no contexto dos anos de 1880, período em que seu irmão, Francisco de Sales Maciel Perna, exercia o cargo de intendente municipal e que nos anos 1890 combateu as forças políticas da "família Germano", representada pelo coronel maranhense de Caxias, Carlos Gomes Leitão.

Dos nomes referendados pelo termo de exame, Augusto Salles Maciel Perna tornou-se fazendeiro[41] e exerceu a função de escrivão da Coletoria de Rendas de 1886 a 1888, e na carreira política foi de-

---

40 Tocantinópolis, 1880, Cx. 03.

41 Documentação Avulsa, Cxs. 422; 436.

putado estadual na 3ª legislatura, de 1898 a 1900. Henrique Acácio de Figueiredo, aluno que recebeu o termo de exame, fora registrado nos mapas de aulas de 1864 e 1865; era irmão de Francisco e Antonio Acácio de Figueiredo, também alunos da escola de sexo masculino. Ambos eram filhos de Faustino Acácio de Figueiredo, proprietário e administrador da cidade em 1876. Quanto à emissão do termo de exames da escola de meninas, não se localizaram na documentação do município registros que apontassem sua aplicação sobre as alunas.

O pequeno quantitativo de alunos ressalvado pela comissão de avaliação não significava a reprovação dos demais, mas a prática da meritocracia de alguns engendrava o reconhecimento da formação do indivíduo e da função da escola. A verbalização dos documentos e outras formas avaliativas caracterizaram a produção de uma "escrita disciplinar" (GOUVEIA, 2008), entre outros dispositivos, nas leituras apreendidas pelos agentes da educação a se sedimentar e materializar nos mapas de aulas. Ainda como parte do processo da tradição pedagógica moderna, no século XIX, a meritocracia ressaltou a distinção, tanto evidenciada num âmbito restrito nos livros de matrícula para fiscalização da presidência da província, como se tornava mais difundida com os exames públicos (JINZENJI, 2010, p. 190).

Entre as informações e a operacionalização dos mapas, um conjunto de outros fatores incidiu sobre sua regularidade, num cenário de instabilidades do emprego, marcado muitas vezes pela construção de estratégias diversas, como falsificação das informações para aquisição dos vencimentos dos professores, ou do impedimento no fechamento das escolas. Bretas (1991, p. 344) lembra que nem sempre os mapas refletiram a realidade das escolas na província de Goiás; a depender da relação com a inspetoria a conivência das informações incidia no grau de amizade ou parentesco com o professor. Situação semelhante repetiu-se nos mapas da província de Minas Gerais. O "drible" que professores e funcionários da instrução davam na lei não passava despercebido pelo governo, apenas ele não encontrava um

meio eficaz de controlá-lo (FARIA FILHO, 2001, p. 92).

No caso de Boa Vista, a "ausência" dos mapas de aula em determinados períodos acabou por ser preenchida pelos ofícios, em que constava a informação de sua entrega por parte dos professores aos inspetores, ou estes registravam o envio desses ofícios à Inspetoria Geral. Essa situação, marcada pela irregularidade dos documentos, pareceu comum, primeiro em virtude de desvio ou perda dos materiais, nem sempre arquivados, ou da morosidade do correio, que de Boa Vista à capital perdurava em torno de um mês[42].

Pelo cumprimento estabelecido na relação entre o emprego e o vencimento do professor, mediante a frequência dos alunos e a manutenção da escola, os mapas de aulas cumpriram a base de sustentação do ensino primário. Além desse dispositivo "regulador" da escola e da moralização do indivíduo, pode traduzir na sua materialização a composição social das famílias, das gerações e da credibilidade da escola como espaço convergente da dinâmica social dos lugares.

Em Boa Vista, a vigência de nomes representativos nos mapas pôde conferir os "indícios" do poder político, desenhado na distribuição dos filhos e filhas nas escolas, como de nomes semelhantes ou de parentescos em outros cargos públicos da cidade. Ao mesmo tempo, a diversidade de outros nomes, entre alunos e famílias que não se destacaram nos registros administrativos ou cargos públicos, compunham a população livre e das camadas populares da cidade. Por outro lado, considerando o quadro populacional e a extensão territorial que ocupava a comarca, a existência de duas escolas apenas atenderia um ínfimo número de alunos da população do núcleo urbano, reforçando a representação agregada a um poder simbólico traduzido pelo restrito acesso ao lugar da casa-escola ou prédio. Outros distritos, como São

42 Registram-se no período indicado apenas duas linhas de correio na província: uma da Capital para o sul, a qual termina na cidade de Catalão; e outra para o norte, tendo por ponto extremo cidade de Boa Vista . Os Correios da primeira chegam e partem da Capital de cinco em cinco dias, e os da segunda, de mês em mês (CERQUEIRA, 1859, p. 69).

Vicente do Araguaia (atual Araguatins) e Santo da Cachoeira (atual Itaguatins), passariam a ter escolas somente no final dos anos de 1890.

Sobre essa questão, pode-se inferir que as precárias condições da escola, ou da população "indigente" assinalada pelo professor Benedito Marques, não deixaram de caracterizar a escola primária como escola a serviço dos pequenos grupos ou de uma camada social mais abastada ou "elitizada". Tomando novamente como referência as escolas de Porto Imperial, pode-se dizer que a elas coube atender as famílias de expressão política e representativa no município. Como exemplo, em 1871, quatro alunos ocuparam cargos na educação, como professor ou inspetor de ensino e, posteriormente, desempenharam o cargo eletivo de deputado estadual, intendente municipal ou vereador (DOURADO, 2010, 64)[43].

Comparado à Boa Vista, esse desdobramento social e político não repercutiu na composição de um número significativo de alunos a ocupar cargos legislativos ou funções na educação. Apenas o aluno Augusto de Sales Maciel Perna figurou como deputado estadual (1898-1900), e o aluno Malachias Alves Cavalcante, que foi professor da escola de meninos 1899.

Espaço destinado às letras, aos números e aos princípios da moral religiosa, representado pelos mapas de aulas, as escolas de Boa Vista também representaram relação de força, situações de tensão entre professores e a inspetoria de ensino, ou momentos de conciliações entre familiares e interessados na providência dos mobiliários para o seu funcionamento, entre outros sentidos de poder traduzidos pelas famílias e grupos políticos.

Boa Vista do Tocantins, portanto, respondeu às condições históricas engendradas de sua formação ao se colocar como "lugar de escola" no extremo norte de Goiás e agregar em seu entrono as formas diversas

43 Sobre este assunto ver a tese de Dourado (2010), na qual se apresentam quadros diversos da relação da educação e dos cargos públicos na cidade de Porto Imperial (atual Porto Nacional) no período de 1838 a 1930.

que envolveram o ensino das primeiras letras e a instalação das escolas de ensino primário, servindo como uma janela de leitura que se abre para outras particularidades históricas do interior do Brasil.

Referências

ABREU, Sandra Elaine Aires de. *A instrução primária na Província de Goiás no século XIX*. São Paulo. 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

______O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação,* n° 18 set./dez. 2008.

BASTOS, Aureliano Candido Tavares Bastos. *A província:* estudo sobre a descentralização no Brasil, 2ª ed. vol. 105. Companhia Editora Nacional, 1937. (www. http//brasiliana.com.br)

BRETAS, Genesco Ferreira. História da instrução pública em Goiás. Coleção Documentos Goianos, n. 21. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados*: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

______. *A construção da ordem*: a elite imperial; *Teatro de sombra:* a política imperial. 5. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

______. *A escrita da História*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
CASTANHO, André Paulo. Moralidade pública e educação no século XIX.

In. *IV congresso Brasileiro de História da Educação*. UCG: Goiânia, 2006.

______ O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In. *Revista Brasileira de História da Educação.* Campinas, São Paulo: Autores Associados, jan./jun., 2006.

______A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. In. *Educere & Educare*, Revista de Educação, vol. 4, nº 8, jul./dez. 2009.

COSER, Ivo. Civilização e sertão no pensamento social do século XIX. In. *Caderno CRH***,** Salvador, v. 18, n. 44, Maio/Ago. 2005.

DOURADO, Benvinda Barros. *Educação no Tocantins*: o Ginásio estadual de Porto Nacional. Goiás: 2010, 313f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador:* história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; RESENDE, Fernanda Mendes. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos presidentes da província. In. *Revista Brasileira de História da Educação***.** n° 2 jul./dez. 2001.

______.VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In. *Revista Brasileira de Educação.* nº 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. In. *Revista Brasileira de Educação,* vol. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

GONDRA, José Gonçalves & SHUELLER, Alessandra. *Educação, poder*

e sociedade no Império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da —meninice nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In. VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs). *História e historiografia educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JINZENJI, Mônica Yumi. As escolas públicas de primeiras letras de meninas: das normas às práticas. In. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 22, p. 169-197, jan./abr. 2010.

PADOVAN, Regina Célia. *Lugar de escola* e "lugar de fronteira": a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896)". 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PALACÍN, Luis Gomes. *Coronelismo no extremo norte de Goiás*: o padre João e as três revoluções de Boa Vista. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

SÁ, Nicanor Palhares. A profissão docente: do servidor ao proletário. In. SÁ, Nicanor P.; SIQUEIRA, Elisabeth M.; REIS, Rosinete M.; (Org.) *Instantes e memória na História da Educação* .Brasilia: INEP; Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006, p. 99-105.

SANT'ANNA, Thiago Fernando. *Gênero, História e Educação*: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889). 2010. Tese. 237 f. (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília, Brasília.

VILELA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da escola normal do Brasil. In. BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano de. (Orgs.) *A escola elementar no século XIX:* o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

FONTES DOCUMENTAIS

Documentação manuscrita, 1881, cx 0690. Arquivo Histórico do Estado de Goiás: AHG/ Goiânia, GO.

Documentação Manuscrita, 1858, Livro 0402. Arquivo Histórico do Estado de Goiás/ AHG, Goiânia, GO.

Documentação Manuscrita Avulsa, 1859, cx. 0128. Arquivo Histórico do Estado de Goiás/ AHG, Goiânia, GO.

Documentação Manuscrita Avulsa, 1868, cx 0184. Arquivo Histórico do Estado de Goiás/ AHG, Goiânia, GO.

Documentação Manuscrita Avulsa, 1892, cx.422. Arquivo Histórico do Estado de Goiás/ AHG, Goiânia, GO.

Documentação Manuscrita Avulsa, 1892, cx.422. Arquivo Histórico do Estado de Goiás/ AHG, Goiânia, GO.

Documentação Manuscrita Avulsa, 1893, cx.436. Arquivo Histórico do Estado de Goiás/ AHG, Goiânia, GO.

GOYAZ - Regulamento da instrucção publica e particular da província de Goiaz - 1869. Arquivo Histórico do Estado de Goiás: AHG/Goiânia, GO.

GOYAZ - Regulamento Nº 4.148 – Acto de 11 de Fevereiro de 1887, redando Regulamento para a Intrucção primaria da Provincia. Arquivo Histórico do Estado de Goiás: AHG/ Goiânia, GO.

Tocantinópolis, Caixa 01. Documentação manuscrita, 1858, 1859, 1864. Arquivo Histórico do Estado de Goiás: AHG/ Goiânia, GO.

Tocantinópolis, Caixa 02. Documentação manuscrita, 1876, 1877, 1878. Arquivo Histórico do Estado de Goiás: AHG/ Goiânia, GO.
Tocantinópolis, Caixa 03. Documentação manuscrita, 1875,1876, 1877,

1878, 1882, 1885, 1886. Arquivo Histórico do Estado de Goiás: AHG/ Goiânia, GO.

Tocantinópolis, Caixa 05. Documentação manuscrita, 1890. Arquivo Histórico do Estado de Goiás: AHG/ Goiânia, GO.

Correio Official de Goyaz, 26 maio, 1881, In. Arquivo Histórico do Estado de Goiás: AHG/Goiânia. GO.

RELATÓRIOS

ALENCASTRE, Jose Pereira de. *Relatorio lido na abertura d'Assembléa Legislativa de Goyaz pelo presidente da provincia, o exm.o sr. José Martins Pereira de Alencastre, no dia 1.o de julho de 1862.* Goyaz, Typ. Provincial,1862. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías

ASSIS, Antero Cicero. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo exm.o sr. dr. Antero Cicero de Assis, presidente da provincia, em o 1.o de junho de 1873.* Goyaz, Typographia Provincial, 1873. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías

CERQUEIRA, Francisco Januario da Gama. Relatorio apresentado á Assemblea Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1859 pelo exm. presidente, dr. Francisco Januario de Gama Cerqueira. Goyaz, Typographia. Goyazense, 1859. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías

GOMES, Antonio Joaquim da Silva. *Relatorio que á Assemblea Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1851 o exm. presidente da mesma provincia, doutor Antonio Joaquim da Silva Gomes.* Goyaz, Typographia Provincial, 1851. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías

JARDIM, Joze Rodrigues. *Relatorio que á Assemblea Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1835, o exm. presidente da mesma provincia, Joze Rodrigues Jardim.* Meyaponte, Typographia Provincial, 1835. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías
MASCARENHAS, Jose de Assiz. *Relatorio que á Assembléa Legislativa*

de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1845 o exm. presidente da mesma provincia, dr. Jose de Assiz Mascarenhas. Goyaz, Typographia Provincial, 1845. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías

PEREIRA, Ernesto Augusto. *Relatorio que o exm. sr. dr. Ernesto Augusto Pereira, presidente da provincia de Goyaz, leu na abertura da Assembléa Legislativa da mesma provincia a 1.o de junho de 1869.* Goyaz, Typographia Provincial, 1869. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías

RAMALHO Joaquim Ignácio. *Relatorio que á Assemblea Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1846 o exm. presidente da mesma provincia doutor Joaquim Ignacio Ramalho*. Goyaz, Typographia Provincial, 1846. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías

SPINOLA, Aristides de Souza *Relatorio apresentado pelo illm. e exm. sr. dr. Aristides de Souza Spinola, presidente da provincia á Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1.o de março de 1880*. Goyaz, Typographia Provincial [sic], 1880. Disponível em www.crl.edu/.../provincial/goías

O ensino secundário na antiga região norte de Goiás (atual Tocantins): das aulas avulsas ao Ginásio Estadual de Porto Nacional

Profa. Dra. Benvinda Barros Dourado[1]

Este capítulo refere-se ao processo de criação e desenvolvimento do ensino secundário na antiga região norte de Goiás, atual estado do Tocantins. Portanto, perpassa o processo histórico de institucionalização das aulas avulsas de instrução secundária no século XIX à criação dos ginásios, principalmente no que diz respeito ao de Porto Nacional, em meados do século XX.

O ensino secundário na província de Goiás passou a se vislumbrar como tal com a criação do Liceu de Goiás, de acordo com a Lei nº 9, de 20 de junho de 1846. No tocante à Escola Normal em Goiás, no Império, é marcada por constantes oscilações. Essa instituição foi criada em 1858, recriada em 1882, persistindo de 1884 a 1886, sendo reativada, posteriormente, no início do século XX (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

Antes da criação dessas duas instituições de ensino secundário, constata-se que, na província de Goiás, esse nível de ensino era ofertado por meio de aulas avulsas de instrução secundária (aulas régias, cadeiras avulsas, aulas públicas secundárias).

Por meio da legislação goiana que normatizava essa modali-

1 Docente do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional.

dade de ensino secundário – Regulamento nº. 1233, de 15 de março de 1904, e Decreto de nº 1285, de 20 de junho do mesmo ano (GOYÁZ, 1904) – essas aulas deveriam funcionar nas localidades onde não existissem colégios. Assim, embora a modalidade de ensino secundário já estivesse superada em alguns estados brasileiros com o final do Império, em um período que se buscava aglutinar essas aulas na instituição denominada de Liceu, na antiga região norte da província de Goiás, esse nível de ensino permaneceu por longo período sob o regime de aula avulsa de instrução secundária, ou seja, até meados dos anos 1930.

No que diz respeito à criação dos ginásios, só foram institucionalizados na antiga região norte de Goiás a partir dos anos 1940, após as normas nacionais do ensino secundário, conforme reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942 (DOURADO, 2010).

As aulas avulsas de instrução secundária na antiga região norte de Goiás (atual Tocantins)

Sobre a disposição da instrução secundária em Goiás, é pertinente salientar, inicialmente, que a primeira escola de gramática latina foi criada ainda no reinado de Dona Maria I, no Arraial de Meiaponte, em 1787; a segunda escola, também de gramática latina, foi criada em 1788, em Vila Boa, sede do governo da capitania. Para essa vila também foram criadas em anos posteriores as escolas de retórica, em 1791, e a de filosofia racional e moral, em 1792. Por dados do ano de 1819, permaneciam em toda a província apenas duas aulas de gramática latina, uma ofertada em Meiaponte (atual Pirenópolis) e a outra em Vila Boa (a Cidade de Goiás). Em 1828, foi possível encontrar apenas duas cadeiras de instrução secundária, teologia moral, que substituiu a de filosofia e gramática latina, ambas na capital

(BRETAS, 1991; DOURADO, 2010).

Conforme o Conselho Geral da Província, a opção pela língua latina se justificava como sendo uma "língua útil a todos os cidadãos e essencial àqueles que se destinavam ou ao estado eclesiástico ou aos cursos jurídicos do Império" (SILVA, 1978, p. 77). Os mestres de gramática latina deveriam ensinar, além de latim, gramática da língua nacional, literatura romana e a literatura portuguesa.

> O ensino do Latim era feito pelo método indireto, isto é, usava-se a língua portuguesa para as explicações de gramática e para as traduções e versões, chamando-se a atenção dos alunos para as semelhanças gramaticais e para o processo de derivação que originaram a língua portuguesa (BRETAS, 1991, p. 53).

Bretas (1991) informa que, nas escolas de gramática latina, os moços começavam com a idade de 12 a 13 anos, depois de ter passado pelo aprendizado de ler e escrever, e recebiam a formação básica para entrar nos serviços do rei, no segundo escalão das secretarias do governo. Os estudos deveriam ocorrer em dois períodos diários: 3 horas pela manhã e 3 horas à tarde; 30 dias de férias em setembro; folga às quintas-feiras, na Semana Santa e nos outros feriados religiosos.

Por meio dessa modalidade de ensino, a partir dos anos 1830, foram criadas na província nove aulas de gramática latina (Pilar, São José do Tocantins, Santa Cruz, Santa Luzia, Catalão e Bonfim, Natividade, Arraias e Palmas). Assim, dessas aulas, três se localizavam na antiga região norte goiana (atual estado do Tocantins), compreendendo as cidades de Natividade, Arraias e Palma (Paranã). A aula de Natividade foi criada pelo Conselho Geral da província de Goiás, por meio da Resolução de 27 de janeiro de 1830.

No que diz respeito à aula avulsa de instrução secundária da Villa de Arraias, foi criada pelo presidente da província de Goiás, Luiz Gon-

zaga de Camargo Fleury, por meio da Lei Provincial nº 20, de 6 de setembro de 1837. No mês seguinte, essa cadeira foi colocada em concurso, devendo os opositores apresentar seus requerimentos instruídos na forma do Decreto de 15 de novembro de 1828 (BARRA, 2012).

Conforme relatório do presidente da província, de 1º de outubro de 1838, estavam estabelecidas na província de Goiás cinco aulas de gramática latina, todas providas de professores; somente o de Arraias, Padre Francisco Pires do Prado, não estava empossado. No entanto, em 18 de julho de 1842, percebe-se a presença desse professor por meio do atestado do Delegado da Instrução Pública do julgado de Arraias, Miguel Gomes dos Anjos (ARRAIAS cx. 01).

Em relação ao provimento de cargo de professor para as aulas avulsas secundárias, após sua criação era preciso publicar o concurso para a cadeira e haveria um prazo de trinta dias para os opositores apresentarem requerimento para serem examinados e admitidos pelo presidente da província. A provisão do professor levava em consideração a idoneidade, o bom comportamento e a aptidão do mestre, assim como a utilidade pública do seu ensino. Na maioria das vezes, o professor das aulas régias em Goiás tinha outro cargo, exercendo uma função de preeminência político-social ou religiosa, principalmente, a de cônego. Em Natividade, por exemplo, o primeiro professor foi o Pe. Emígdio Joaquim Marques, seguido pelo Pe. Gonçalo Fernandes Souto e Pe. Malaquias José Fernandes. Quanto ao salário para a cadeira de gramática latina de Natividade, em 1832, assim como para o professor de Arraias, em 1837, consta que equivalia a quatrocentos mil réis (400$000) anuais.

Em relação aos alunos, presença exclusiva do sexo masculino, inicialmente, na aula de Natividade o número variava entre 15 e 20. Com o tempo esse número baixou para sete e três alunos.

Algumas aulas funcionaram por pouco tempo, sendo paulatinamente suprimidas e/ou transferidas para outras cidades/vilas. Para melhor compreender esse movimento, tomou-se por base a aula de

gramática latina de Natividade, em destaque com maior durabilidade na região norte de Goiás no período imperial. Essa aula secundária apresentou como primeiro professor, como já foi destacado, o Pe. Emígdio Joaquim Marques, efetivado em 7 de junho de 1831. Funcionou normalmente até 1835, ocasião que esse professor foi eleito para a Assembleia Provincial. Foi então substituído interinamente pelo Pe. Gonçalo Fernandes Souto, em 1836 e 1837. Em 1837, Pe. Marques renunciou à cadeira de Natividade e foi transferido para a cadeira de latim da capital. Em 1841, essa escola secundária foi provida por um professor concursado, Pe. Malaquias José Fernandes, designado professor vitalício. Em 8 de junho de 1842, o professor da escola secundária de Natividade foi transferido para São José do Tocantins e a escola foi extinta em 2 de agosto de 1853.

A partir dos anos 1850 as aulas avulsas foram sendo suprimidas, como as cadeiras avulsas de língua latina das vilas de Catalão, Bomfim e Natividade, por meio da execução da Lei Provincial n.º 7, de 2 de agosto de 1853. Com isso, a instrução secundária na região norte goiana foi provida de ensino secundário, também por meio de aulas avulsas, somente no início do regime republicano.

Em Goiás, a instrução secundária imperial deixou como legado para o regime republicano três estabelecimentos funcionando: o Liceu de Goiás, o Seminário de Santa Cruz, em funcionamento desde 1880 e posteriormente transferido para Uberaba; e o Externato Goiano, extinto nos primeiros anos da República.

Por sua natureza, o sistema de aulas avulsas foi restabelecido em Goiás por meio da Lei nº. 107, de 15 de junho de 1896. Criaram-se, então, cadeiras de português, francês e aritmética em Catalão, Rio Verde, Entre-Rio (Ipameri), Palma (Paranã) e Porto Nacional. Assim, no antigo norte do Goiás, foram criadas duas aulas avulsas, uma em Porto Nacional e a outra em Palma, de português e francês, a de matemática não foi efetivada.

A primeira aula avulsa de instrução secundária instalada em

Goiás no período republicano estava localizada em Porto Nacional; a segunda, em Palma, em 1899, conforme se pode constatar na mensagem do governo de Urbano Coelho de Gouveia, em 13 de maio de 1899: "O ensino secundário tem sido ministrado no Lyceu desta Capital e nas aulas de portuguez e francez das cidades de Porto Nacional e da Palma" (GOUVEIA, 2003a, p. 260).

A aula pública de português e francês de Arraias, por sua vez, foi institucionalizada em 7 de janeiro de 1904, tendo como professor o juiz de direito José Brasílio da Silva Dourado. Em 1905, o Estado já mantinha aulas avulsas em Palma, Porto Nacional e Arraias.

Ao se tratar das aulas avulsas secundárias, Bretas (1991) expõe que, até 1930, ainda existia essa modalidade de ensino em Bonfim, Rio Verde, Arraias, Palma, Porto Nacional e Catalão. Em 1929, também existiam as aulas de Santa Maria de Taguatinga (Taguatinga), Boa Vista (Tocantinópolis) e a de Natividade (DOURADO, 2010). Acredita-se que havia um total de nove escolas avulsas no Estado; dessas, seis localizadas no norte de Goiás (Tocantins), atendendo pouco mais de 50 alunos matriculados.

Quadro 1 - Aulas avulsas de instrução secundária na antiga região norte de Goiás – atual Tocantins (1929/1930)

Município	Professor	Nº. de alunos
Arraias	-	-
Boa Vista (Tocantinópolis)	Manoel de Souza Lima	25
Natividade	Marinoni Guttemberg	10
Palma (Paranã)	-	-
Porto Nacional	Fr. Bertrando Maria Olléris	20
Santa Maria de Taguatinga (Taguatinga)	Thimóteo Ribeiro de Queiroz	-

Fonte: BRETAS (1991); DOURADO (2010).
Obs: Não foi revelado nos documentos o número de alunos matriculados nas aulas avulsas secundárias dos municípios de Arraias, Palma e Taguatinga.

Vale destacar que, por meio de ofício ao presidente do estado, em 12 de outubro de 1928, o prefeito de Arraias, Emiliano Teixeira Rios, informa sobre a falta de um estabelecimento de instrução secundária que facilitasse o aperfeiçoamento intelectual da mocidade sertaneja, especialmente daqueles que não possuíam recursos suficientes para cursar uma das escolas secundárias na capital do estado. Nesse sentido, com base no pedido de alguns pais de família da localidade, ele solicita autorização para a abertura de um curso particular de português, história do Brasil, geografia e aritmética (ARRAIAS cx. 01).

Conforme o orçamento de receita e despesa do estado de Goiás para o exercício de 1936, estava previsto recurso para pagamento de quatro professores de aulas avulsas secundárias. Por meio dessa informação, infere-se que até 1936 cinco dessas escolas já teriam sido extintas. Acredita-se que a última a ser extinta foi a de Porto Nacional, em 1937.

O ensino secundário em Porto Nacional: a aula avulsa secundária (1896-1937)

Ao tratar do ensino secundário em Porto Nacional no final do século XIX e início do século XX, Godinho (1988, p. 75) expressa que, “do mesmo modo que em outros setores de desenvolvimento social e cultural, Porto se preza de ser, depois da Capital do Estado, a primeira cidade goiana a ministrar ensino de nível secundário”. Essa informação tem fundamento se se tomar por base que, nesse período, só funcionavam em Goiás o Liceu e a Escola Normal. E, portanto, a primeira escola avulsa secundária instalada em Goiás nesse período estava localizada em Porto Nacional.

Conforme mensagem de Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim, em 24 de maio de 1897, em cumprimento à Lei n. 128, de 24 de julho de 1896, abriu-se concurso para as cadeiras de português e francês

criadas em Porto Nacional. Segundo o presidente, essa autorização se justificava em razão da grande distância de Porto Nacional em relação à capital do estado, não dando idêntica autorização às outras localidades para não sobrecarregar o orçamento (JARDIM, 2003).

Visto que ninguém se inscreveu para o concurso, foi nomeado interinamente André Lourenço Rodrigues, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife, que exerceu o cargo de juiz de direito em Porto Nacional de 1889 a 1893 e de 1896 a 1898. Esse professor permaneceu no cargo até 1899, ano do seu falecimento. Nos primeiros anos após sua morte, houve rotatividade de professores interinos ocupando esse cargo. Inicialmente, por designação do inspetor de ensino, em 21 de janeiro de 1899, assumiu o cargo Maria Gertrudes Bentzem Rodrigues, viúva do professor André Lourenço Rodrigues, e permaneceu nessa função até 5 de agosto do mesmo ano.

A partir de 10 de maio de 1900, assumiu o magistério secundário em Porto Nacional o promotor público Antônio Miguel da Rocha Maya, também designado pelo inspetor para exercer temporariamente a função. Para completar esse ciclo, por meio do Decreto n. 694, de 20 de julho de 1900, foi nomeado o médico Francisco Ayres da Silva até 12 de setembro de 1904.

No entanto, conforme a mensagem do governo - Dr. Urbano Coelho de Gouveia -, enviada ao Congresso do Estado em 13 de maio de 1901, sob a regência do último professor, Francisco Ayres da Silva, as aulas de Porto Nacional e da Palma foram suspensas por insuficiência de frequência dos alunos. Destacou-se, ainda, que só houve uma matrícula na aula secundária de Porto Nacional e três na de Palmas (GOUVEIA, 2003b).

Por meio da legislação goiana que normatizava as aulas avulsas de instrução secundária, - Regulamento nº. 1233, de 15 de março de 1904, e pelo Decreto nº. 1285, de 20 de junho do mesmo ano, deveria haver frequência mínima de dez alunos nessas aulas. Conforme art.

10 do decreto, as aulas avulsas que no espaço de seis meses tivessem frequência inferior a 10 alunos seriam automaticamente suspensas por ato do Secretário da Instrução, Indústria, Terras e Obras Públicas (GOYAZ, 1904).

Em geral, as escolas eram extintas por falta de alunos. A regularidade das aulas e a frequência exata dos alunos eram na maioria das vezes questionadas, o que gerava "uma incógnita" para o presidente da província pela falta de efetiva fiscalização. Todavia, em Porto Nacional, também ocorriam outros fatores, como divergências políticas, conflitos de poder entre professor, inspetor de ensino e outros.

O certo é que a aula avulsa de instrução secundária de Porto Nacional foi suprimida por portaria governamental de 12 de maio de 1901 e tanto o inspetor de ensino quanto o professor permaneceram nomeados nos seus respectivos cargos; o inspetor até 1903; e o professor até 12 de setembro de 1904, quando Francisco Ayres da Silva solicitou exoneração. A autorização para funcionamento da aula avulsa secundária de Porto Nacional, portanto, ocorreu na mesma data de exoneração do professor. Destarte, o Fr. Rosário Melizan, bacharel em Ciências pela Faculdade de Marselha-França, então Superior do Convento Santa Rosa de Lima, em Porto Nacional, foi nomeado para substituir Francisco Ayres da Silva por meio de uma portaria estadual de 14 de setembro de 1904.

Esses fatos locais podem ser conjugados, também, às correlações de poder no próprio estado. De 1901 a 1903, o presidente Xavier de Almeida (1901-1905), ainda ligado aos Bulhões, era adversário dos Democratas, partido ao qual era filiado o médico Francisco Ayres da Silva. Em 1904, ao romper com os Bulhões, o presidente da província se "aproxima" da Igreja Católica, o que pode ter proporcionado a nomeação do Fr. Rosário Melizan para o cargo de professor da aula secundária em Porto Nacional. Esse período coincide com a publicação do Decreto Estadual n.1.285, de 20 de junho de 1904, que regulamentava as aulas avulsas de instrução secundária custeadas pelo Estado.

Considerando o número de alunos, a escola tinha frequência média de doze alunos por turma, como mostrou mensagem do governo em 1900. E, ao tomar como referência o ensino primário masculino, de onde provinham esses alunos, em 1902, foram matriculados 86 alunos do sexo masculino na escola primária de Porto Nacional. Portanto, essa instituição atendia a um número reduzido de alunos em relação ao número de matriculados no ensino primário.

No entanto, conforme o regulamento da instrução primária estadual de 1893, os alunos que concluíssem os estudos nas escolas primárias teriam direito à livre entrada em estabelecimentos de instrução secundária e normal. Ainda, sob a direção do Fr. Rosário Melizan, com a seriação do ensino nas aulas avulsas, em 1908, a aula de Porto Nacional apresentava matrícula de 13 alunos assim distribuídos: quatro no1º ano, três no 2º ano e seis 3º ano.

Em 1909, mais uma vez, a escola secundária de Porto Nacional foi extinta, ou seja, foi transferida para Taguatinga pelo governo estadual. A documentação até agora disponível não permite revelar o real motivo de tal ato. Duas ponderações são necessárias: primeira, nesse mesmo ano, os Bulhões retomam o poder político no estado e a aula avulsa de instrução secundária de Porto Nacional estava sob a direção da Igreja Católica; segunda, não foi por falta de alunos, uma vez que, segundo Godinho (1988), com a extinção da escola pública secundária de Porto Nacional, Fr. Gregório Aleixo fundou uma escola de português e francês para a juventude portuense.

Essa informação de Godinho (1988) pode ser complementada com o relato de Ramos (1917, p. 47), quando cita algumas das mais importantes instituições de ensino particular no estado de Goiás, incluindo a de Porto Nacional, confirmando que, em 1912, período em que a aula secundária pública estava extinta, havia ali uma instituição particular sob a direção da Igreja Católica.

> Há, nesta cidade do quase extremo norte goyano, um collegio para o sexo masculino dirigido pelos frades da ordem dos dominicanos. Quando em 1912, na minha excursão pelo norte de Goyaz, passei por essa localidade, tive occasião de constatar os reaes progressos do collegio, onde a freguesia e o aproveitamento dos alunos eram já bastante satisfatórios [*sic*].

Essa iniciativa dos dominicanos, entre outras razões, como os alunos derivados do 1º e 2º anos do secundário de 1908, além dos alunos provenientes do primário, são indicativas de que Porto Nacional tinha alunos aptos a cursar o secundário.

Só por volta de 1914, o governador restabeleceu a escola secundária pública em Porto Nacional, sob a direção de Fr. Rosário Melizan. Esse professor permaneceu no cargo até 1919, quando faleceu, em 28 de dezembro. Para substituí-lo, foi nomeado outro dominicano, Fr. Maria Domingos Nicollet, que assumiu a aula avulsa até 1922 e faleceu em 7 de fevereiro de 1923. O próximo professor foi, novamente, um frei dominicano, Bertrando Maria Olleris, o qual permaneceu até final dos anos de 1930, quando foi fechada a escola pública secundária de Porto Nacional.

Assim, os primeiros professores do ensino secundário em Porto Nacional nas décadas iniciais da República tinham formação liberal (direito, medicina) e os três últimos tinham formação eclesiástica, o que corresponde a mais de 20 anos de ensino ministrado por representantes da Igreja Católica no município.

Nas três primeiras décadas da República, o ensino secundário público em Porto Nacional esteve basicamente sob a responsabilidade da Igreja Católica, por meio da ação dos missionários dominicanos franceses, como se pode observar no Quadro 2. E, como se infere, mesmo no período em que as aulas foram suspensas pelo governo, a Igreja assumiu essa responsabilidade.

Quadro 2 - Panorama da aula avulsa de ensino secundário em Porto Nacional (1900- 1930)

<table>
<tr><th>Ano</th><th>Nº de alunos</th><th>Professor</th><th>Disciplinas</th></tr>
<tr><td>1900</td><td>12</td><td>Antônio Miguel da Rocha Maya

Dr. Francisco Aires da Silva</td><td>Portuguez e Francez</td></tr>
<tr><td>1901-1904</td><td colspan="3">Extinta</td></tr>
<tr><td>1908</td><td>13</td><td>Fr. Rosário Melizan</td><td>Portuguez e Francez</td></tr>
<tr><td>1909</td><td colspan="3">Extinta</td></tr>
<tr><td>1915</td><td>10</td><td rowspan="4">Fr. Rosário Melizan</td><td rowspan="4">Portuguez e Francez</td></tr>
<tr><td>1917</td><td>10</td></tr>
<tr><td>1918</td><td>8</td></tr>
<tr><td>1919</td><td>10</td></tr>
<tr><td>1921</td><td>17</td><td rowspan="2">Fr. Maria Domingos Nicollet</td><td rowspan="2">Portuguez, História do Brasil, Geografia do Brasil e Arithmética.</td></tr>
<tr><td>1922</td><td>13</td></tr>
<tr><td>1925</td><td>13</td><td rowspan="4">Fr. Bertrando Maria Olleris</td><td rowspan="4">Portuguez, Arithmetica, História e Geografia</td></tr>
<tr><td>1926</td><td>10</td></tr>
<tr><td>1928</td><td>15</td></tr>
<tr><td>1930</td><td>20</td></tr>
</table>

Fonte: DOURADO (2010).

Essas aulas eram fiscalizadas pelos comissários fiscais, de livre nomeação do Secretário. Em Porto Nacional, podem ser identificados alguns nomes que exerceram essa função, como Salvador Francisco de Azevedo, Francisco Ayres da Silva, Frederico Ferreira Lemos e Bartolomeu Teixeira Palhares, todos com expressividade política na região, exercendo cargos como deputado estadual e federal e juiz de direito.

No período de 1915 a 1930, contudo, pode-se notar certa con-

tinuidade no número de frequência dos alunos que, mesmo variando, representa uma média de 10 alunos nos primeiros anos, chegando a 20 em 1930. Observa-se que há relativo crescimento no número de alunos, todavia composto só de alunos do sexo masculino.

Quanto ao perfil dos alunos matriculados no ensino secundário em 1926, três alunos são filhos de promotores e dois são filhos de médico e deputado federal. Além disso, a maioria desses alunos era de famílias que detinham o poder político e econômico no município e, por conseguinte, eram provenientes da escola primária do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Infere-se, portanto, que o ensino secundário público era destinado aos filhos da "elite política" de Porto Nacional. Assim, a aula avulsa de ensino secundário, sob a direção dos freis dominicanos, formou boa parte dos jovens intelectuais que, depois de adultos, assumiram cargos públicos ou se tornaram governantes de Porto Nacional. Exemplo disso são os três primeiros prefeitos a partir dos anos de 1930. Também foram alunos dessa instituição, em anos anteriores a 1926, José Ayres Neto, Domingos do Espírito Santo Negry e Oswaldo Ayres da Silva.

Desse modo, cria-se uma elite seguindo, principalmente, os critérios e propostas da Igreja Católica e da oligarquia vigente – uma elite católica, ordeira, hierarquizada, moralizada, formando "homens de escol" para a direção da sociedade. De certa forma condiz com a visão de Cury (1986), quando expressa que a educação brasileira até 1930 estava voltada para a satisfação dos interesses oligárquicos, ou seja, "ornamento cultural", preenchimento dos quadros da burocracia de Estado e das profissões liberais. Nesse sentido, Cury (1986) explicita que amplas camadas da população, imersas nessa realidade sócio-política, ficavam marginalizadas do processo educativo escolar formal, porque a educação atendia exclusivamente à "elite" das sociedades.

Na aula avulsa secundária de Porto Nacional, inicialmente, foram oferecidas as disciplinas de português e francês.

Ainda no período imperial, antes da chegada dos dominicanos

franceses, as famílias portuenses já valorizavam a língua francesa. Por meio da Resolução Provincial nº. 583, de 4 de agosto de 1877, o governo concedia a gratificação de duzentos réis (200$000) anuais ao professor Miguel João Lynch para ensinar francês a uma média de 12 alunos. Essa pauta entra em destaque por fomentar um delineamento singularizado aos eixos da educação local, que vai ser intensificada com a chegada dos padres dominicanos.

Conforme os estudos de Campos (1999, p. 24-37), a influência dos padres dominicanos em Goiás foi expressiva no que diz respeito ao ensino da língua francesa, língua materna deles. Segundo a autora, esse idioma chegou a Goiás por meio de "pessoas que se instalaram na província transmitindo a educação básica recebida, considerada adequada e exigida pelos ricos, à camada social mais abastada e desejosa de receber uma educação mais refinada"; e acrescenta que, "juntamente com a música, o domínio e o cultivo da língua francesa eram sinais de distinção entre as pessoas de elegância e bom gosto". Acredita-se, portanto, que, em Porto Imperial, via de regra, a aula de francês também era oferecida à camada social mais abastada.

Por meio do Decreto nº. 5.980, de 12 de dezembro de 1918 (GOYAZ, 1918), houve uma expansão no currículo das aulas avulsas de instrução secundária, passando a ser composto por aritmética, geografia, história do Brasil e português. Além das disciplinas exigidas, a maioria dos alunos estudava francês e, para os alunos do 3º ano, acrescentavam-se noções de álgebra e de geometria (PORTO NACIONAL, cx. 09).

A orientação prevista era que o programa de ensino seria o mesmo adotado em idênticas disciplinas no Liceu de Goiás e, as aulas seriam em dias intercalados. Por meio do regulamento estadual de 1918, portanto, as aulas deveriam ser seriadas e não haveria exames finais. Os alunos seriam promovidos à série imediata à vista das médias de aproveitamento anual e, também, de acordo com as mesmas medidas, seriam considerados aprovados ao término do curso. As-

sim, os atestados de aprovação dos exames finais das aulas avulsas, passados pelo presidente da comissão examinadora e autenticados pelos respectivos comissários fiscais, seriam equiparados, para todos os efeitos, aos que fossem passados pelo Diretor do Liceu e da Escola Normal. Os portadores desses atestados teriam preferência para a nomeação interina do magistério primário regional.

Para o ensino das aulas avulsas, deveriam ser usados os compêndios adotados no Liceu e na Escola Normal. A relação do expediente fornecido pela Secretaria do Interior e Justiça para a aula secundária de Porto Nacional, em 19 de maio de 1920, foi disposta da seguinte forma: "3 Gramáticas Halbot, 1 Atlas - Domício da Gaama, 5 Geographias - Lacerda, 5 Arithemeticas Progressiva, 4 Narrations Francezas, 4 História do Brasil - Creso Braga, 4 Grammaticas Portuguezas" [sic]. Acredita-se que, em certa medida, essa bibliografia era para atender ao novo regulamento das aulas avulsas editado em 1918 (DOURADO, 2010).

A aula avulsa secundária portuense foi suprimida pela Lei Estadual nº. 192, de 19 de julho de 1937. O fechamento da escola coincide com a retirada dos dominicanos da cidade, os quais foram responsáveis pela escola por mais de 20 anos. O último professor foi Fr. Bertrando Maria Olleris, que saiu de Porto Nacional em 25 de janeiro de 1938.

Todavia não foi criada outra instituição de ensino para suprir a necessidade de instrução secundária pública no norte de Goiás. O que se observa é a transferência do recurso público para a instituição privada, uma vez que, por meio da mesma lei que extinguiu a aula avulsa de Porto Nacional, decretou-se que a verba destinada a essa instituição fosse incorporada à subvenção concedida ao Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Portanto, em Porto Nacional, no período em estudo, encontra-se a instrução secundária ministrada na aula avulsa. Somando-se a esta, o secundário do Seminário São José/Escola São Thomaz de

Aquino e o curso Normal, ministrado na Escola Normal de Porto Nacional, sob a responsabilidade do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Registra-se, portanto, que existia uma instituição pública - estatal que oferecia a instrução secundária e dois cursos em instituições particulares, subvencionadas pelo Estado.

Embora sem base firme, deduz-se que o Externato São Thomaz de Aquino também foi fechado no final dos anos de 1930, uma vez que, igualmente à aula secundária de Porto Nacional, era regido pelos freis dominicanos.

A extinção dessas instituições demonstra que os alunos desprovidos de recursos financeiros tiveram mais restrito o acesso ao ensino secundário. Os pais com poder aquisitivo mais elevado podiam matricular seus filhos no curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus ou enviá-los para estudar no sul do estado ou mesmo em outros estados. Portanto, observa-se a omissão do poder público no trato da educação secundária para a população do norte de Goiás nesse período.

É possível evidenciar que, em um período no qual se apregoava a separação entre Estado e Igreja, em Porto Nacional a religião católica continuou exercendo forte influência sobre a educação escolar. Prova eloquente do poder e prestígio dessa instituição é o fato de que, das cinco escolas primárias em funcionamento, três delas estavam sob a direção de uma religiosa dominicana. Além dessas, também estavam sob a direção da Ordem Dominicana a Aula avulsa do Ensino Secundário, o Curso Normal e o Curso Secundário oferecido no Seminário São José/Escola São Thomaz de Aquino.

A partir dos anos 1930 as ideias nacionalistas do projeto modernizador do país chegam paulatinamente a Goiás e, consequentemente, a Porto Nacional. Assim, começam a despontar algumas obras no sentido de minimizar o isolamento dessa cidade em relação ao centro-sul do estado. É o caso da expansão das vias de comunicação e transporte com a instalação da primeira estação de radiotelegrafia em 1930 e a construção do campo de aviação, iniciando-se, nesse mesmo ano, as

bases do então Correio Aéreo Nacional situado no norte de Goiás.

Destaca-se, também, a descoberta de minas de ouro em Ponte Alta em 1934; e nas proximidades da Vila de Monte do Carmo em 1940; e das minas de quartzo (cristal de rocha) de Pium, situadas na região denominada hoje Cristalândia, na época distritos de Porto Nacional. Essas descobertas e transformações influenciaram o processo de urbanização e, por consequência, a expansão da demanda de acesso à escola no município.

Nesse meandro, também chegava a Goiás a ideologia da segurança nacional, do patriotismo e do autoritarismo. Como exemplo, pode-se encontrar no Decreto nº 659, de 1931, que regulamentava o ensino normal e complementar, a figura do orfeão escolar, que apresentava como algumas de suas finalidades "cooperar para a divulgação da música nacional e cultivar o sentimento patriótico". Nessa perspectiva, embora o Decreto Lei nº 67, de 30 de julho de 1945, tratasse do ensino primário, a obrigatoriedade do desenho da Bandeira e do canto dos hinos Nacional, à Bandeira e da Independência se estendiam ao ensino secundário com o "objetivo de despertar, desde cedo, na criança, os sentimentos de amor à pátria" (GOYAZ, 1945).

Ginásios na antiga região norte de Goiás (atual Tocantins): o Ginásio de Porto Nacional

No final dos anos 1930, Goiás possuía nove instituições que ofereciam o ensino secundário; quatro mantidas com recursos públicos e cinco com recursos particulares. Somente o Liceu de Goiás e o Sucursal do Liceu eram mantidos pelo governo estadual, sendo este último também subvencionado pela Prefeitura Municipal de Goiás (Quadro 3).

Quadro 3 - Ginásios criados no estado de Goiás até 1940

Município	Liceu/Colégio/Ginásio
Goiânia	Liceu de Goiás
	Curso de Madureza Americano do Brasil
Anápolis	Ginásio Municipal de Anápolis
Bomfim (Silvânia)	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora
	Ginásio Anchieta
Goiás	Sucursal do Liceu de Goiás
Catalão	Ginásio Municipal de Catalão
Ipameri	Ginásio Municipal de Ipameri
Morrinhos	Ginásio Senador Hermenegildo

Fonte: DOURADO (2010)

Percebe-se, portanto, que não havia instituição de ensino secundário público no norte do estado naquele período.

Em 1958, Goiás só contava com 11 instituições públicas de ensino secundário, dentre as quais a de Porto Nacional figurava como a única da região norte.

Quadro 4 - Relação das instituições ***públicas*** de ensino secundário do estado de Goiás (1958)

Nº.	Municípios	Instituições Secundárias
01	Porto Nacional	Ginásio Estadual de Porto Nacional
02	Goiânia	Colégio Estadual de Goiânia
03	Goiânia	Ginásio do Instituto de Educação
04	Goiânia	Ginásio Estadual de Campinas
05	Goiás	Colégio Estadual de Goiás
06	Ipameri	Ginásio Estadual de Ipameri
07	Rio Verde	Ginásio Estadual Martins Borges
08	Anápolis	Colégio Estadual José Ludovico de Almeida
09	Morrinhos	Ginásio Xavier de Almeida
10	Jataí	Ginásio Estadual de Jataí
11	Luziânia	Ginásio e Escola Normal Americano do Brasil

Fonte: DOURADO (2010).

Não obstante a orientação do governador José Ludovico de Almeida (1955-1958) para que nenhum pedido de matrícula fosse negado por falta de vagas, e que, se necessário, fossem construídos barracões, ranchos ou abrigos para comportar o número de alunos (GOIÁS, 1959), essa preocupação não figurou na região norte, uma vez que o ensino secundário público estava centrado na região centro-sul de Goiás.

De modo geral, o ensino secundário coube à iniciativa privada que, por vezes, tinha o apoio de setores do governo e era subvencionada pelo Estado. Nesse período, uma expressão, e/ou ação, muito utilizada é a "subvenção". Para se ter uma noção do quadro de subvenção no estado de Goiás em 1958, destacam-se os dados da Divisão do Ensino Secundário da Secretaria de Educação e Cultura.

> O Estado mantém mais de uma centena de estudantes do curso científico no Colégio São Francisco de Anápolis. Subvenciona cento e sete (107) estabelecimentos de ensino e instituições culturais. Mantém vinte e seis (26) acordos e convênios com as escolas normais e ginásios para ministração de ensino em regime de inteira gratuidade mediante subvenção. O pensionato de Moças, anexo ao Instituto de Educação de Goiás, recebeu este ano vinte e quatro jovens estudantes do interior do Estado, onde recebem alimentos, casa e instrução inteiramente gratuitas, com a única condição de, depois de formada, regressarem aos seus municípios onde prestarão serviços educacionais por cinco anos (GOIÁS, 1959a, p. 27).

Porém, eram ínfimas as instituições de ensino secundário público no período em questão neste estudo. No antigo norte goiano, a institucionalização dos ginásios só ocorreu a partir dos anos 1940 (Quadro 5). A maioria deles foi criada por iniciativa da Igreja Católica vinculada à diocese de Porto Nacional, e o poder público se incumbia de subvencioná-los, pois, naquele contexto, o caráter pri-

vado das instituições de ensino nem sempre significava que os alunos pagassem mensalidades. Exemplo disso é o Ginásio Cristo Rei, localizado na cidade de Pedro Afonso, "teve seus primeiros alicerces lançados em caráter particular e sob o regime de inteira gratuidade" (PIAGEM; SOUSA, 2000, p. 95).

Quadro 5 - Data de criação do curso ginasial nos municípios da antiga região norte de Goiás – atual Tocantins (1945-1960)

Município	Instituição Escolar	Ano de criação	Vínculo
Porto Nacional	Externato São Thomaz de Aquino	1945	Privado – Igreja
Porto Nacional	Ginásio Estadual em Porto Nacional	1945/46	Público – Estatal
Porto Nacional	Colégio Sagrado Coração de Jesus	1948	Privado – Igreja
Tocantinópolis	Ginásio do Norte (D. Orione)	1952	Privado – Igreja
Dianópolis	Ginásio João d' Abreu	1952	Privado - Igreja
Pedro Afonso	Ginásio Cristo Rei	1954	Privado – Igreja

Fonte: DOURADO (2010).

Na região norte de Goiás, especificamente em Porto Nacional, após o fechamento do secundário oferecido pelo Seminário São José/Externato São Thomaz de Aquino e da aula avulsa secundária mantida pelo Estado no final dos anos 1930, a única instituição que oferecia curso após o primário era o Colégio Sagrado Coração de Jesus que ofertava o curso Normal.

Este panorama é revelador da política de Pedro Ludovico Teixeira, quando aponta que o Estado deveria oferecer o ensino secundário somente aos "mais competentes", se eximindo de proporcioná-lo a todos.

> Há eminentes pedagogos partidários da doutrina modernníssima de que o Estado deve proporcionar a educação a todos mas em correspondência com as aptidões de cada um. Se o educando revela capacidade excepcional de assimilação, possui predicados reais de memória e de inteligência, deve o Estado determinar-lhe o ramo científico em que será mais seguro e profundo o seu desenvolvimento e dar-lhe assistência permanente, até o mais alto curso superior. Se o aluno é, porém, desatento ou subnormal, apresenta baixo quociente intelectual, deve o Estado restringir-lhe, por inúteis, as oportunidades de ingresso ao secundário, tentando encaminhá-lo para o tipo de aprendizagem mais adequado aos seus pendores e condições personalíssimas (CORREIO OFICIAL n. 2550 *apud* CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 78).

Diante desse quadro, só em meados dos anos 1940 abre-se nova possibilidade de estudos secundários para a juventude do antigo norte de Goiás. Foi reaberto em Porto Nacional o Externato São Thomaz de Aquino, instituição de cunho particular reorganizada conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário nº. 4.244, de 9 de abril de 1942. Essa legislação compunha a Reforma Ministerial de Gustavo Capanema (1942-1946). Por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário foi instituído nesse nível de ensino um ciclo de quatro anos de duração denominado ginasial e um ciclo de três anos denominado colegial, com a opção entre o colegial clássico e o científico.

Conforme discurso do diretor e de professores na solenidade de reabertura, essa instituição educacional estava pautada nos princípios da Igreja Católica e, portanto, tinha como missão formar consciências e o caráter da juventude seguindo esses fundamentos, dispondo, para tanto, de uma "pedagogia sã, altamente moralizadora e educativa" (EXTERNATO SÃO TOMAZ DE AQUINO, 1945).

A importância da reabertura dessa instituição para Porto Nacional pode ser percebida pelo discurso do prefeito, Antônio José de Oliveira (1944-1945), proferido na sessão solene do Externato.

> É possuído de verdadeira satisfação que me congratulo com Porto Nacional pelo grandioso acontecimento, demonstração viva do progresso cultural, moral e, porque não dizê-lo, e também material, que nesta hora, realiza em seu seio, com a fundação e solene instalação deste Estabelecimento de Ensino (EXTERNATO SÃO TOMAZ DE AQUINO, 1945).

Em seu discurso, o prefeito pediu permissão para cognominá-lo de Ginásio Diocesano Portuense e ainda destacou a importância e os relevantes serviços prestados àquele município pela pequena Escola São Thomaz de Aquino, enfatizando a capacidade de realização que teria o Externato diante da nova organização.

O Ginásio Estadual de Porto Nacional é uma instituição derivada da tradicional estrutura, física, ideológica e organizacional que edificou o Externato São Thomaz de Aquino. Por meio do Decreto-Lei nº. 124, de 15 de outubro de 1945, o interventor em Goiás, Pedro Ludovico Teixeira, criou três ginásios oficiais com instalação prevista para o ano letivo seguinte: o primeiro em Rio Verde e os demais nas zonas norte e sul do estado.

Para a instalação do Ginásio em Porto Nacional, a Igreja Católica cedeu o prédio onde funcionava o Externato São Thomaz de Aquino e doou os materiais estimados em quarenta e um mil e quinhentos cruzeiros (Cr$ 41.500,00), requerendo, para tanto, uma subvenção extraordinária para adaptação do prédio e aquisição de laboratório de química e física para uso institucional.

O Ginásio foi inaugurado em 14 de março de 1946, fato muito festejado pela população do antigo norte goiano. A sessão de instalação contou com autoridades eclesiásticas, civis e a comunidade em geral, cabendo a D. Alano entregá-lo à sociedade portuense. Esse acontecimento foi destaque na imprensa estadual e regional, conforme nota do jornal "O Araguatins" (1946).

> Acontecimento revolucionário para o nortense foi à instalação do primeiro estabelecimento de ensino secundário, na cidade de Porto Nacional. Uma das velhas aspirações daquela laboriosa gente teve finalmente sua concretização numa ação conjunta. Governo e diocese põem à disposição da juventude os meios necessários à formação humanística (O ARAGUATINS n. 03, 1946, p. 1).

A criação do Ginásio Estadual no norte goiano teve demasiado relevo na história local em função, principalmente, de ter sido o primeiro ginásio em uma região tão extensa e muito distante da capital, já que, anteriormente, a população portuense estava desprovida de instituição pública para continuar seus estudos após o término do primário.

No ano da instalação, passou a ser denominado Ginásio Estadual em Porto Nacional, por determinação da Diretoria do Ensino Secundário, conforme ofício nº. 62.533, de 10 de abril. Um mês antes, em 18 de março, já tinha sido concedida inspeção preliminar e a instituição foi equiparada pela Portaria Ministerial nº. 00485/46 (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE GOIAZ, 1946).

Dessa maneira, o reconhecimento federal do Ginásio foi motivo de muito regozijo para professores, funcionários e alunos da instituição, razão para uma sessão magna registrada em ata em 23 de setembro de 1946, que contou com a presença do Inspetor Federal, o coletor Pio Ayres da Silva (GINÁSIO ESTADUAL DE PORTO NACIONAL, 1946).

Entretanto, a criação de uma escola nem sempre implicava espaço físico especificamente construído para tal fim. O habitual era recorrer a edifícios e locais não planejados como escola, mas que, por diferentes maneiras, se estruturavam total ou parcialmente ao ensino. Foi o caso do Ginásio Estadual portuense, instalado provisoriamente no Palácio Episcopal de Porto Nacional.

Conforme ata de sessão da Câmara Municipal de Porto Nacio-

nal, em 20 de maio de 1948, o prefeito enviou para essa casa requerimento do diretor do Ginásio Estadual, Manoel Lima, solicitando uma área de terreno para a construção do prédio e instalação do Ginásio. Na ocasião, o presidente da câmara nomeou uma comissão para fazer um estudo sobre o terreno solicitado. Na sessão do dia 28 do mesmo mês, foi lido o parecer da Comissão de Legislação e Finanças, aprovando a doação do terreno (CÂMARA MUNICIPAL, 1948-1949). Por outro lado, o município doou ao estado um terreno urbano com área total de 250.000m2, por meio da Lei Municipal nº. 54, de 21 de julho de 1948, conforme escritura pública de 16 de setembro de 1949, transcrita no Cartório de 1º Ofício do Termo da Comarca de Porto Nacional para construção de uma escola normal rural.

O acordo para a construção do prédio dessa escola rural foi firmado pelo governador do estado, Jerônymo Coimbra Bueno (1947-1950), e pelo prefeito municipal, Antônio José de Oliveira, em 17 de janeiro de 1950. O prédio deveria ser construído de acordo com as plantas e especificações para as escolas normais e rurais expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde (Divisão de Obras). Esse prédio, conforme o previsto pelo convênio, constituiria um patrimônio do estado de Goiás e a ele competiria providenciar a instalação e o funcionamento dos cursos, consoante com os objetivos dispostos no acordo fundado entre o estado e o Ministério da Educação e Saúde. O estado de Goiás, por conseguinte, obrigava-se a pagar à prefeitura um milhão e quinhentos mil cruzeiros (Cr$ 1.500,000,00) para a construção da escola.

Assim, em primeiro de agosto de 1953, o Ginásio Estadual foi transferido definitivamente do Palácio Episcopal para o prédio construído para uma escola normal rural. Com a mudança para o novo prédio, foi cumprida a Lei Estadual nº. 186, de 14 de outubro de 1948, que determinava que o imóvel no qual o Ginásio fosse instalado, inicialmente, deveria ser revertido ao patrimônio da Igreja, caso o ensino ginasial fosse extinto ou passasse a funcionar em prédio estadual.

A organicidade do Ginásio Estadual seguiu as diretrizes da legislação federal elaborada no período ministerial de Gustavo Capanema. Na exposição de motivos dessa reforma, o ministro defendeu que, além da formação da "consciência patriótica", "o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação" (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 210).

Portanto o ensino secundário deveria estar impregnado de práticas educativas "que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria" (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA (2000, p. 209). Esse tripé "Deus, pátria e sociedade" está bem presente nas diretrizes que conduziram o desenvolvimento do Ginásio Estadual, de forma que essa ideia vai obter destaque no Regimento Escolar do Ginásio, em 1971. Complementarmente, o parágrafo único do art. 2º desse regimento dispõe sobre a sua identidade ao expressar que o Ginásio Estadual "é uma instituição educativa de caráter cristão e apolítica" e cuja meta prioritária "é a formação integral à juventude, preparando-a para o perfeito desempenho de seus deveres e atribuições para com Deus, a Pátria e a Sociedade" (COL. EST. DE PORTO NACIONAL, 1971). E essa era a ideia premente que pressupunha formar uma elite exemplar que guiasse e induzisse, por imitação, o comportamento das massas.

Nesse contexto, a função do ensino secundário em Porto Nacional era formar jovens, oferecendo sólida cultura geral com base nas humanidades e com o objetivo de preparar os homens que assumiriam maiores responsabilidades na sociedade portuense e na região, os quais seriam os "portadores de concepções" infundidas na população. E, nesse caso, pode-se notar a forte influência do privado - a Igreja - sobre o público - o Ginásio Estadual.

Conforme consta na ata da primeira reunião da Congregação

de Professores do Ginásio Oficial de Porto Nacional, em 9 de março de 1946, dentre outros assuntos, foi aprovado o Estatuto Geral do Ginásio e feita a distribuição das disciplinas, de acordo com o programa da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942.

Conforme as análises de Nepomuceno (1994), a educação secundária, nos moldes que foram propostos pela reforma Francisco Campos (1931) – com currículo enciclopédico associado a um processo rigoroso e seletivo de avaliação, conjugada a uma população nacional, basicamente rural e que não recebia, na sua totalidade, sequer a instrução primária – destinou-se de fato aos setores mais abastados da sociedade brasileira e goiana.

Em Porto Nacional, com a reforma do ministro Gustavo Capanema (1942), que sucedeu a reforma Francisco Campos, também por conta de um rigoroso processo de seleção, destinou o ensino secundário, a princípio, àqueles indivíduos social e economicamente privilegiados. O ginasial, baseado no ensino clássico propedêutico, servia com ênfase aos interesses dos que objetivavam o ensino superior e as atividades de administração pública e eclesiástica.

Alguns alunos/trabalhadores que tiveram acesso ao curso, pleiteavam essencialmente as atividades comerciais. Para o Prof. Domingos Dias (ex-aluno e ex-professor do Ginásio), muitos alunos que concluíram o ginásio em Porto Nacional continuaram os estudos em outros centros tidos como mais desenvolvidos (Anápolis, Goiânia, Belo Horizonte, Salvador e São Paulo). O próprio Domingos Dias, ao concluir o ginásio, foi estudar em São Paulo. A opção dele por esse estado ocorreu em função da necessidade de estudar e trabalhar concomitantemente, situação que não era favorecida em Goiânia, pela escassez de empregos na época (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007). Assim, o ensino secundário em Porto Nacional foi regulamentado conforme essas diretrizes e finalidades para oferta do ensino ginasial, que correspondia ao primeiro ciclo do ensino secundário.

Para o ingresso no Ginásio Estadual de Porto Nacional, via

de regra, era realizada uma seleção por meio do exame de admissão. De acordo como o Prof. Domingos Dias da Silva, "em 1946, houve a primeira seleção para o Ginásio Estadual em Porto Nacional e, nessa primeira seleção, eu não consegui ser aprovado, só fui aprovado no ano seguinte" (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 49).

O exame de admissão foi, por muitas décadas, a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um "rito de passagem", cercado de significados e simbolismo e carregado de conflitos para os adolescentes que, em sua maioria, eram ainda incapazes de lidar com fracassos de tal dimensão.

Nunes (2000) afirma que a seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, tendo em vista que o fracasso era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados, principalmente, por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições à população mais pobre de participar do processo seletivo.

Pode-se ilustrar esse fato com a fala do professor Edwardes Barbosa, quando relata que, "em outubro de 1950, voltei para Porto Nacional para fazer o Curso de Admissão, um curso preparatório para o exame seletivo para poder ingressar na 1ª Série, hoje 5ª Série do Curso Ginasial". Quanto ao resultado do exame, "foi muito triste ver tantos colegas, uns já quase jubilando, outros que já haviam prestado esse exame umas duas vezes ficarem reprovados" (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 58).

Romanelli (2002) informa que o rigor do processo seletivo e a ênfase dada à avaliação eram características básicas da legislação da educação em vigor. No Ginásio Estadual, não se fugia à regra e a justificativa, segundo o professor Antônio Luiz Maya, se fundamentava no número de vagas insuficientes para atender a demanda dos postulantes, que vinham em grande quantidade dos municípios vizinhos, aumentando o contingente dos alunos egressos do curso primário dos diversos estabelecimentos de ensino da própria cidade

(RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

A operacionalização do exame se dava por meio da solicitação formal do candidato à direção do estabelecimento, pagamento de taxa, apresentação de documentos pessoais e atestado médico. A prova de admissão era oral e escrita e se dividia entre as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Conhecimentos Gerais. Dessas retirava-se a média geral e, se aprovado o candidato, era matriculado para cursar a primeira série do ginasial.

Para a avaliação, eram frequentes as provas orais e escritas dissertativas. No final de cada semestre, era montada uma banca examinadora composta por professores da disciplina e o inspetor escolar. Cada professor, inclusive o inspetor, tinha o direito de fazer perguntas ao aluno e de dar a sua nota. Quem tivesse média para aprovação não fazia as provas finais e quem não conseguisse média mesmo com o exame final, tinha outra oportunidade nos exames de segunda época, que ocorriam, geralmente, no início do ano letivo seguinte.

A professora Ivanilde Chystal descreve o processo de avaliação.

> Eu sou do tempo que ainda usava prova parcial no meio do ano e prova final depois de todo o ano letivo, de todo o conteúdo. A gente fazia o planejamento, e, no final de cada bimestre avaliava o trabalho desenvolvido, aí partia para o replanejamento, considerando a avaliação também para efeito quantitativo, porque a importância da mesma é medir o aluno quantitativa e qualitativamente, porque a tendência nossa é avaliar só a parte que ele rendeu em termos de nota propriamente dita, às vezes, o aluno bom não é aquele que tirou as melhores notas, mas quantas habilidades ele desenvolveu. [...]. Os testes eram uma sequência, todos os meses, todos os bimestres e no final do semestre a prova parcial e no final de ano, você fazia a outra prova (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 84).

Após o término do processo de avaliação, os resultados eram afixados no mural do Ginásio Estadual, por ordem de classificação. Conforme a professora Ivanilde Chystal, “o aluno só era promovido para a série seguinte se ele, na verdade, dominasse o conteúdo anterior”, se não, repetia o ano para aprender (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 86). Observa-se que o processo de promoção do aluno para a série seguinte se baseava no binômio repetência-aprendizagem, o que historicamente tornou-se um dos mecanismos de exclusão escolar.

Em relação aos profissionais do Ginásio Estadual, nota-se que o governo montou um quadro mínimo de profissionais para atendê-lo, uma média de nove cargos de professores, um para inspetor, um secretário e um diretor (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE GOIAZ n. 5115, 1945).

Assim, embora a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) previsse que o provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos do ensino secundário deveria ser realizado por meio de concurso público, os primeiros professores do Ginásio Estadual de Porto Nacional foram nomeados pelo governador do Estado. Essas primeiras nomeações encontram-se no Diário Oficial do Estado de julho de 1946, com revalidação a partir de 15 de março desse mesmo ano. Nele dispõe-se que o Minorista (Min) Salvador Pena Mascarenhas foi nomeado para exercer a função gratificada de diretor; Sebastião dos Reis Costa viria a ser secretário; e João Fernandes da Conceição e Marieta Ignácia de Macedo ocupariam cargos de professor (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE GOIAZ n. 5.240, 1946). No entanto, na primeira reunião da Congregação dos Professores do Ginásio, em 9 de março do mesmo ano, também são identificados como professores Florêncio Ayres da Silva e Maria Eulina Braga.

No decorrer dos anos, percebe-se um aumento no número de professores em função do aumento da demanda de séries e classes. Conforme a ata da Congregação dos Professores do Ginásio Esta-

dual, no início de 1949 - primeiro ano em que foram oferecidas as quatro séries de ensino -, o Ginásio contava com nove professores, cinco do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

De acordo com o professor Antônio Luiz Maya, o ingresso de professores envolvia a "influência" político-partidária, pois se levava a solicitação de provimento de cargo à Secretaria de Estado da Educação, que nomeava o profissional. Nesses termos, conforme a professora Evilácia Dias, existia na região a figura do professor efetivo e do professor substituto. Quem não fosse nomeado efetivo, após cinco anos de serviço "tornava-se" efetivo. Segundo ela, muitos dos professores que não foram nomeados efetivos ficavam "nas mãos dos políticos" e, por isso, a qualquer momento sujeitos à exoneração. Assim, os professores viviam diante da ingerência dos políticos locais e regionais.

Essa situação se estende a outros cargos na instituição, como se pode perceber com o impasse na escolha do secretário do Ginásio em 1947, uma vez que o prefeito apresentou um segundo nome para ser contratado e, conforme a ata da Congregação de Professores, "sem prévia combinação ou entendimento". Essa situação resultou em "sério embaraço no tocante à vida administrativa do estabelecimento, estando, por isso, em dificuldade a solução do caso" (GINÁSIO ESTADUAL DE PORTO NACIONAL, 1947). Portanto, a ingerência político-partidária afetava diretamente a dinâmica escolar, tanto administrativa quanto pedagógica.

A Igreja Católica também influenciava no processo de indicação dos professores. A Profª Maria Lola Alencar, por exemplo, foi convidada pelo Bispo D. Alano inicialmente para assumir o cargo de secretária do Ginásio (1949-1950) e posteriormente o de professora (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

Em se tratando do perfil do corpo docente do Ginásio, os primeiros professores apresentavam formação de ensino secundário cursado no próprio município. Via de regra, as mulheres cursaram o Normal no Colégio Sagrado Coração de Jesus, instituição dirigida

pelas dominicanas desde 1904. Tomando como exemplo, a primeira professora, Marieta Ignácia de Macêdo, foi aluna do curso Normal dessa instituição nos anos 1930, e o professor João Fernandes da Conceição foi aluno da Escola Secundária Avulsa de Porto Nacional, no final dos anos 1920.

Além, da referência à Escola Secundária Avulsa, a maioria dos professores homens que assumiam cadeiras no Ginásio Estadual de Porto Nacional passaram pelo Seminário São José, criado em 1922, e/ou pelo Externato São Thomaz de Aquino. Um exemplo é o Prof. Florêncio Aires da Silva, ex-aluno e professor do Externato São Thomaz de Aquino nos anos 1930, considerado um poliglota-autodidata - estudava e ensinava a língua portuguesa, latim, inglês, francês e grego. Sua singularidade, sobretudo, seria reconhecida mais tarde, quando deu seu nome ao Centro de Ensino Médio derivado do que contemporaneamente é o antigo Ginásio Estadual de Porto Nacional.

Outro nome importante para a educação em Porto Nacional foi o professor Durval Godinho. Foi um dos pioneiros a cursar o Normal no Colégio Sagrado Coração de Jesus no final dos anos 1930, período em que foi extinta a Escola Secundária Avulsa de Porto Nacional. Segundo o Prof. Domingos Dias, a maioria dos professores era de Porto Nacional, poucos provinham de outras cidades. De memória, ele elencou o quadro de professores dos quais foi aluno no Ginásio Estadual: 1) Prof. Florêncio Aires da Silva (Francês e Inglês); 2) Prof. João Fernandes da Conceição (Matemática, Português e Latim); 3) Prof. Manoel Ferreira Lima (Português e Latim); 4) Profª. Maria Eulina da Silva Braga (Geografia e Educação Física); 5) Profª. Maria Nimpha Mascarenhas (Geografia e História; 6) Profª. Marieta Macedo (Desenho) (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

Uma vez que a maioria dos professores, se não a totalidade, era secundarista, no decorrer do exercício do magistério, esses professores tiveram de se capacitar para atender as exigências legais. O professor Luiz Maya destaca que o profissional, apesar de ser indicado

pelos políticos, deveria ter determinada formação, mesmo que não fosse pedagógica, como era o caso de médicos, advogados e outros profissionais liberais que assumiam a função de professor. Ele explica que, no seu caso, foi convidado e, assim como muitos, submeteu-se às exigências de qualificação para o magistério secundário, pois sua formação era eclesiástica (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

Uma das alternativas do governo federal para qualificar os profissionais do magistério, comum aos vários estados brasileiros em meados dos anos 1950, foi a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), pelo Decreto 34.638, de 17 de novembro de1953.

A finalidade da CADES era habilitar professores do ensino secundário em expansão, fornecer instalações adequadas para atender a esse crescimento, forçando o poder público a ampliar os recursos financeiros para tal empreendimento (NUNES, 2000). Segundo Ribeiro (1998), a CADES é mais um dos órgãos criados dentro do princípio de modernização da educação e da defesa de uma política educacional de âmbito nacional. Até 1958, a CADES, juntamente com a Inspetoria Seccional do Ensino Secundário em Goiás, já havia ofertado vários cursos no estado, como para secretários, jornada de estudos para diretores e os cursos de orientação para exame de suficiência. No Plano de Atividades para 1959, Porto Nacional era polo de formação de professores. Foi realizado um curso de aperfeiçoamento para professores, que se configurava a partir das seguintes informações:

> a) Tipo: curso breve, com a duração de um mês; b) Época: julho de 1959; c) Local: cidade de Porto Nacional sob a coordenação de um representante da CADES; d) Matérias: Didática de Matemática, de Português, de Francês, de Inglês e de Didática Geral; e) Mestres: professores-técnicos, enviados pela CADES (GOIÁS, 1959b, p. 68).

O professor Luiz Maya relata que esse programa nacional era destinado aos profissionais que não apresentavam formação pedagógica. No caso específico do Ginásio Estadual de Porto Nacional, compreendia a totalidade dos professores; mesmo aqueles formados no curso Normal tinham que participar dos cursos da CADES para lecionar no ensino secundário, já que o curso Normal era destinado ao nível primário. (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007). Esse curso proposto pela CADES contemplava, justamente, as questões da didática, principalmente referente à matemática e às línguas portuguesa, francesa e inglesa.

Os professores se organizavam pela Congregação dos Professores do Ginásio Estadual, composta pelo corpo docente e presidida pelo diretor da instituição. Essa organização realizou a primeira reunião antes do início das aulas do Ginásio, em 9 de março de 1946. Assim, conforme atas dessa instituição, nesse espaço eram discutidos assuntos os mais diversos da escola, como questões de cunho pedagógico, relação professor/aluno, relação entre os professores e entre eles e a direção da instituição, tomada de decisões coletivas, e também era o espaço de divulgação de informações provenientes da Secretaria de Educação do Estado (GINÁSIO ESTADUAL DE PORTO NACIONAL, 1946).

Quanto à remuneração dos professores daquele período, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) dispunha que seria assegurada de forma condigna e pontual. Todavia, segundo a professora Evilácia Dias, a remuneração era paga inicialmente pela coletoria, depois passou a ser feita por cheque do antigo Banco do Estado de Goiás (BEG). Mas, como em Porto Nacional não tinha agência do BEG, os professores precisavam ir a Pedro Afonso para sacar o dinheiro (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

Segundo os professores, o salário não era tão ruim, porém demorava muito para que eles recebessem. A professora Maria Lola (ex-secretária e professora) viveu essa situação e revela a contradição

entre a legislação e a prática quando relata que "o pagamento, a gente não recebia todo mês não, quando entrei passei um ano sem receber, do começo do ano até dezembro, às vezes vinha parcelado, se tivesse sorte recebia todo". E acrescenta que "aqueles mais sabidos iam à Secretaria da Fazenda, conversavam, aí recebiam" (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 100).

Essa lembrança é compartilhada pela professora Maria Zélia Farias, quando expressa que "naquele tempo ainda tinha um detalhe, os governadores eram ruins para pagar". Também a professora Evilácia Dias relata que "não recebia todos os meses não, pois às vezes atrasava, passavam seis meses, um ano inteiro". E acrescenta que, após sua aposentadoria, trabalhou no Colégio Estadual e não foi paga: "tapearam-me com um contrato que até hoje nunca saiu, trabalhei um ano, de março até dezembro" (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 70-71).

Em Porto Nacional, como em outras regiões brasileiras, embora fosse próprio da época atribuir prestígio, distinção e respeito a todos aqueles que se dedicavam ao ensino, isso não significava justa retribuição pecuniária. Muitos professores portuenses passavam por dificuldades financeiras por conta do salário que nem sempre era suficiente para manter suas necessidades básicas, com o agravante que chegava atrasado.

Com relação ao processo de administração da instituição escolar do período, a legislação em vigor previa que

> A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfaixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior, velando para que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país (BRASIL, 1942).

É claro que o cargo de diretor, nesse contexto histórico e educacional, era um lugar de destaque, primeiro porque a figura do diretor simbolizava o "representante direto do governo estadual" no âmago da escola e, nesse caso, também da Igreja nessa instituição. Então, sobre o diretor recaía todo o poder emanado dos seus superiores, e além da responsabilidade administrativa, ele ministrava aulas aos alunos.

O cargo de diretor do Ginásio Estadual de Porto Nacional foi assumido, prioritariamente, pela figura masculina. Da sua instalação, em 1946, até a década de 1960, dos sete professores que foram diretores, somente uma era mulher. Essa realidade mostra que, mesmo com a crescente presença de mulheres atuando como professoras, isso não impediu que, por sucessivas décadas, o cargo de direção da instituição escolar fosse ocupado, quase que unicamente, por homens.

Essa "relação de poder" no âmbito da ocupação institucional é notória, ainda ao se tratar da função de secretário do colégio. Essa função, também considerada de "confiança" do governo, era, todavia, submissa ao diretor. No Ginásio Estadual de Porto Nacional, ao contrário do demonstrado na ocupação da direção, somente um homem assumiu o cargo de secretário, Sebastião Lopes (1946), permanecendo por um ano. Nessa função, sobressaiu-se a figura feminina, como Maria do Socorro Florentino, Maria Lola Alencar e Maria Dionê Alencar.

Nesse contexto, a inspeção escolar, que deveria ser efetivada sob o ponto de vista administrativo e ainda com caráter de orientação pedagógica, no Ginásio Estadual, encontrava-se sob a responsabilidade de pessoas que exerciam o poder político-administrativo no município, em detrimento de conhecimentos educacionais. Tomando como exemplo os dois primeiros inspetores da instituição, pode-se comprovar essa assertiva. O primeiro foi Pio Ayres da Silva, que exercia também o cargo de coletor federal. O segundo foi o agrônomo Raimundo Ayres Braga, chefe do Posto Agropecuário local. No entanto, esses inspetores permaneceram no exercício do cargo de inspetor por um período de tempo curto, uma vez que, em um ano, passaram pelo

cargo três inspetores. Assim, em dezembro de 1947, encontrava-se o terceiro inspetor da instituição, Joaquim da Costa Campos; e, em 1948, Raymundo Ayres Braga.

A estrutura educacional já presente em Porto Nacional proporcionou o atendimento do currículo previsto na Lei Orgânica do Ensino Secundário, caracterizado pela predominância do "enciclopedismo", com a valorização da cultura geral e humanista (ROMANELLI, 2002). Por exemplo, as alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus desde cedo tinham contato com a língua francesa, uma vez que, a maioria das freiras dominicanas era francesa. Já no Seminário/Externato São Thomaz de Aquino, além da língua francesa, os alunos tinham contato com as línguas latina e grega como disciplinas básicas ministradas pelos dominicanos. Segundo o professor Valdemar Rodrigues (ex-professor e ex-diretor), o conhecimento da língua latina era exigência para os seminaristas (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

Por meio da Ata nº. 3 da Congregação dos professores do Ginásio Estadual, é possível verificar as disciplinas ministradas e os respectivos professores responsáveis (Quadro 6). Observa-se, portanto, estreita relação com as disciplinas propostas pela legislação em vigor em 1949.

Quadro 6 – **Relação dos professores do Ginásio Estadual de Porto Nacional e as respectivas disciplinas e séries às quais iriam ministrar (1949)**

Professores	Disciplinas	Séries
Florêncio Aires da Silva	Inglês	2ª, 3ª e 4ª
	Francês	4ª
Said Elias Daher	Matemática	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
Generosa Pinto de Castro	Português	1ª, 2ª e 3ª
Milton Aires	História Geral e do Brasil	1ª e 2ª
	História do Brasil	3ª e 4ª
	Ciências Naturais	3ª e 4ª

Professores	Disciplinas	Séries
Maria Ninpha Resende Rocha	Geografia Geral	1ª e 2ª
	Desenho	1ª e 2ª
Durval Godinho	Geografia do Brasil	3ª e 4ª
	Educação Física	Sexo masculino
Manoel Ferreira Lima*	Latim	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
	Português	4ª
	Francês	1ª, 2ª e 3ª
Maria Eulina da Silva Braga	Desenho	3ª e 4ª
	Economia Doméstica	3ª e 4ª
	Educação Física	Sexo feminino
Marieta Ignácio de Macêdo	Canto Orfeônico	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
	Trabalhos Manuais	1ª e 2ª

Fonte: DOURADO (2010).
*Acumulava o cargo de diretor.

Entretanto, além dessas disciplinas, a legislação ainda previa educação moral e cívica que, juntamente com educação física e educação militar (esta última ministrada para os alunos do sexo masculino), compunham as disciplinas básicas para consolidação do espírito patriótico e nacionalista (ROMANELLI, 2002).

No que tange à educação moral e cívica, deveria ser difundida por meio dos estudos de história e geografia, e, na prática, durante as festas e comemorações escolares. Sua finalidade era despertar o povo e os alunos para a educação patriótica. Desse modo, eram comemoradas as datas cívicas nacionais, estaduais e municipais, ocasião em que eram entoados os hinos e cânticos patrióticos e realizados os desfiles cívicos em ruas e praças da cidade.

Não se pode perder de vista que a constituição da nacionali-

dade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica em sentido mais amplo. Portanto, a formação da nacionalidade era entendida como algo que dependia da construção de certas práticas disciplinares que, pouco a pouco, introjetassem no quotidiano dos cidadãos a consciência cívica.

Schwartzman; Bomeny; Costa (2000, p. 157) destacam três aspectos presentes nesse esforço de nacionalização. Primeiro era preciso dar um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos. Assim, tiveram preferência

> Os aspectos do modernismo relacionados com o ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades. Não faltava a esta noção de brasilidade, transmitir nas publicações oficiais e nos cursos de educação moral e cívica, a ênfase no catolicismo do brasileiro, em detrimento de formas menos legítimas de religiosidade. Finalmente, a nacionalidade deveria firmar-se pelo uso adequado da língua portuguesa de forma uniforme e estável em todo o território nacional.

Para que esse plano fosse bem-sucedido, eram indispensáveis símbolos a ser difundidos e cultuados, mitos a ser exaltados e proclamados, rituais a ser cumpridos. A Igreja Católica, devidamente mobilizada, foi uma das instituições que proporcionou esses conteúdos, símbolos e rituais a partir da religiosidade latente da população brasileira.

O segundo aspecto em destaque era, precisamente, a padronização. Acreditava-se que essa medida possibilitaria o controle pelo órgão central das atividades que estariam ocorrendo em todo o território nacional.

> A existência de uma "universidade–padrão", de escolas-modelo secundárias e técnicas, de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados, de sistemas federais de controle e

> fiscalização, tudo isto correspondia a um ideal de homogeneidade e centralização (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 157).

O terceiro aspecto destacado por Schwartzman; Bomeny; Costa (2000) era o da erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas décadas anteriores. A assimilação dessas minorias se transformaria em questão de segurança nacional, daí a formulação e promulgação de número substancial de decretos-leis destinados essencialmente a deter a experiência educacional dos núcleos estrangeiros nas zonas de colonização.

Com o Decreto n. 406, de maio de 1938, o governou ordenou que,

> Todo o material usado na escola elementar fosse em português, que todos os professores e diretores de escola fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar tivesse instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-lhe homenagem (KREUTZ, 2003, p. 365).

Para Lourenço Filho, o projeto educacional do governo em 1939 já tinha como alvo principal

> Homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e idéias coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousa (*apud* SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 93).

Destaca-se a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude. Entra em ação a pedagogia da inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização, coesão. Um laboratório de patriotismo e respeito às instituições.

Essas orientações estavam presentes no Ginásio de Porto Nacional. Assim, em relação ao "espírito de civismo", a professora Maria Lola deixa expressa sob que condições o mesmo se desenvolvia: "ai do colégio que não participasse do desfile de 7 de setembro"; destaca, ainda, que "o civismo era muito presente", citando a educação moral e cívica como um dos instrumentos utilizados nesse processo (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 99-100).

No mesmo ano de implantação do Ginásio de Porto Nacional, as comemorações do dia 7 de setembro foram destaque na Revista Educação e Saúde (1946), na qual são descritas as atividades realizadas pelos alunos, professores e comunidade.

> O dia 7 de Setembro, que se festeja como o dia da Pátria, teve animadíssima celebração, levada a efeito pelo Ginásio Estadual. Às seis e meia horas aos sons do Hino Nacional foi hasteado a pavilhão. Usaram da palavra diversos oradores, professores e alunos, enaltecendo a data histórica de tanta significação política e social. Desfile dos alunos uniformizados, cantando hinos patrióticos. Em frente ao Ginásio houve demonstrações esportivas das ginasianas. No campo de esportes e de educação física os ginasianos agradaram sobremaneira o público local com variados números de ginástica. [...]. Era uma vibração solene de brasilidade o desfile ritmado de jovens e refletindo nos olhos o fogo sagrado do patriotismo. Graças à força de vontade do Diretor e professores e a inteligência e o otimismo dos alunos, causou sucesso o programa das solenidades do Dia da Pátria (REVISTA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946, p. 80).

As datas cívicas, folclóricas e religiosas eram comemoradas pela comunidade escolar com a participação das famílias dos alunos e, por vezes, pelas autoridades do município. Já a música, sob a influência de Heitor Villa-Lobos, tinha um papel central nesse esforço educativo, pois, basicamente, consistia em desenvolver a educação musical artística através do canto coral popular, ou seja, o canto orfeônico. De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 108), "o canto orfeônico, praticado pelas crianças e por elas propagado até os lares, nos dará gerações renovadas por uma bela disciplina da vida social, em benefício do país, cantando e trabalhando, e, ao cantar, devotando-se à pátria".

A professora Ivanilde Chystal (ex-professora), descrevendo as metodologias utilizadas no período em estudo, destaca que na disciplina de Língua Portuguesa trabalhava-se, também, com a "análise e interpretação de hinos patrióticos e de canções populares". A professora analisava a letra do "Hino Nacional Brasileiro e canções populares bonitas, cantantes e alegres de que os alunos gostavam". Essa metodologia é o reflexo do processo de formação pelo qual a professora também passou, quando destaca alguns conteúdos estudados na disciplina de História, enquanto aluna no Colégio Sagrado Coração de Jesus: "as datas cívicas e comemorações, a História do Descobrimento da América, Descobrimento do Brasil, Inconfidência Mineira, Independência do Brasil, Proclamação da República, sem falar na letra e música de todos os hinos patrióticos." A professora Ivanilde Chystal, acrescenta que havia "aulas de Moral e Cívica e Polidez onde a gente aprendia as boas maneiras, como se portar na sala de aula, na sociedade, na igreja e em qualquer lugar onde você pudesse estar" (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 79-83).

A formação musical também compôs o currículo do Ginásio Estadual, uma vez que as normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus tiveram a oportunidade de cursar a disciplina Ensino de Música, com acesso a instrumentos musicais - piano, harmônio e bandolim,

adquiridos na França, como expressa a professora Ivanilde: "Tínhamos também aula de música e Canto Orfeônico com ensaios e apresentações nas festas do Colégio" (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 78).

A educação militar não foi oferecida como disciplina específica no ensino portuense. Mas o município presenciou a implantação do Tiro de Guerra (294) em 1953. Ainda sobre o disposto nos currículos, a Constituição de 1937 estabeleceu no art. 131 que a educação física e os trabalhos manuais seriam obrigatórios em todos os níveis de ensino, o que coadune com a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Então, deveriam participar da educação física os alunos com até 21 anos.

Em relação ao ensino religioso, a Constituição de 1937 ordenou que fosse inserido nas escolas públicas, conseguindo, assim, barrar os projetos de neutralidade e laicidade do ensino defendidos pelos pioneiros da educação nova. Em matéria do Correio Oficial de 1938 sobre a instituição do ensino religioso, fica nítida a reação governamental ao Movimento Nacional dos Profissionais de Educação.

> Com o ensino cívico e religioso, deixamos os atalhos e encruzilhadas do modernismo, de intenções ocultas, para voltar ao roteiro certo das nossas tradições. Com a educação física e os trabalhos manuais, defendemos os músculos, o sistema nervoso, a atenção e os pendores vocacionais. A valorização do corpo e do espírito, eis o sistema educacional do Estado Novo (CORREIO OFICIAL n. 3.753 *apud* CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 82).

Como se vê, o ensino religioso também teve espaço assegurado no texto constitucional de 1946, como se depreende do art. 168: "o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários oficiais, e é de matrícula facultativa e será ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz ou por seu representante legal ou responsável" (REVISTA EDUCAÇÃO, 1959). É curioso que a legislação deixou para as autoridades eclesiásticas (católicas) a res-

ponsabilidade de fixar os programas do ensino religioso e o seu regime didático. Como diz Vaz (1997, p. 275): "A Constituição Estadual, em consonância com a Federal, foi decretada em nome de Deus".

No contexto posto, sem dúvida não faltavam professores habilitados para ministrar o ensino religioso no Ginásio Estadual, uma vez que a formação da maioria dos professores era de cunho religioso, em função do caráter de suas instituições formadoras. Ao destacar as disciplinas trabalhadas no Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus, a professora Maria Zélia Farias expressa que o ensino religioso era uma das disciplinas de maior relevo, e era dividida em três matérias - o Catecismo, os Evangelhos e a História Sagrada (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

O ensino religioso, ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário. O Ensino Religioso é a expressão, também, do contexto moralista por que passa o País, naquele período histórico em tela (HORA, 1993 *apud* PIRES, 1997).

Ao se tratar da metodologia de ensino utilizada pelos professores, a professora Ivanilde Chystal, destaca que havia uma variedade de métodos, de acordo com cada classe. Enquanto professora da disciplina Língua Portuguesa, informa que

> Predominavam aulas expositivas, registro de conteúdos das aulas, elaboração e apresentação de trabalhos em grupo, trabalhos individuais, criação de textos em prosa e versos, redação prática e criadora. A gente trabalhava com a redação oficial, os alunos aprendiam fazer cartas, ofícios, relatórios e a composição criadora onde a gente dava liberdade para a imaginação do aluno criar (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 82).

Nesse sentido, o professor Edwardes Barbosa, ressalta que a metodologia era específica de cada professor, porém, a "síndrome da decoreba" permeava a maioria das aulas, indicando a valorização da memorização e a postura passiva dos alunos (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

Em relação ao número de alunos por classe, a professora Ivanilde destaca que as turmas eram formadas, geralmente, por 35 a 40 alunos, porém houve épocas que, em função da procura dos alunos e dos poucos espaços disponíveis, trabalhavam com mais de 50 alunos por turma.

Quanto ao uso do tempo escolar, cabia à escola, antes do início do período letivo, a distribuição da carga horária para cada matéria, observadas as determinações dos programas relativas aos números de aulas semanais de cada disciplina e de sessões semanais de educação física. O ano letivo compreendia nove meses. Tinha início em meados de março e terminava em dezembro. Os sete últimos dias do mês de junho seriam de descanso escolar. Além desses, havia os feriados, que muitas das vezes se tornavam festa na escola. Conforme a professora Maria Lola, que também foi secretária do Ginásio, a montagem do horário escolar era muito laboriosa. O professor Edwardes Barbosa recorda que os horários das aulas e de todas as atividades do Ginásio tinham de ser cumpridos rigorosamente (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 99-100). Esse panorama da rotina escolar estava conjugado ao ideário da reforma do ensino secundário de 1942, uma vez que um dos objetivos da obrigatoriedade desse curso era criar o hábito social da passagem pela escola, a obrigatoriedade da frequência.

Quanto à qualidade do ensino, o professor Edwardes Barbosa afirma que "devido ao empenho e ao compromisso da direção, dos professores e toda a equipe envolvida com a educação dos jovens do Norte Goiano, o ensino do Ginásio Estadual de Porto Nacional se tornou o melhor ensino do Norte de Goiás". Compartilhando essa memória, a professora Creuza Ayres declara que "realmente tivemos professores audaciosos, professores convictos de que ensinar é levar

o aluno a conhecer o que é a gramática, a vida, o léxico" (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 33-59).

Segundo o professor Antônio Luiz Maya, no início do funcionamento, o Ginásio era visto como inferior ao Colégio Sagrado Coração de Jesus. Esse fato fez com que alguns pais continuassem matriculando os seus filhos na instituição particular confessional, principalmente no que se referia às mulheres (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

Não se pode questionar a concepção relativa à "qualidade de ensino" daqueles pais, em especial porque sua visão se baseava na confiança na instituição com mais de quatro décadas de existência na época; por outro lado, a coeducação (educação conjunta para homens e mulheres) não era orientada pelo governo nem aceita por determinadas famílias. No entanto, no decorrer do tempo, ainda conforme o Professor Antônio Luiz Maya, as famílias portuenses foram dando mais valor ao ensino público oferecido pelo Ginásio Estadual.

Assim, da primeira turma matriculada, por exemplo, é possível destacar alunos que ocuparam os cargos de prefeito, vereador e deputado em anos subsequentes, bem como alunos que chegaram a ocupar cargos públicos expressivos na sociedade portuense. Há também os que seguiram carreiras liberais, como advogado, farmacêutico, médico, geólogo, contabilista, professor.

Embora a Lei Orgânica do Ensino Secundário não orientasse a coeducação dos sexos, o Ginásio Estadual em Porto Nacional atendia alunos dos dois sexos em classes mistas, abrindo novas possibilidades às mulheres que não pretendiam seguir a carreira do magistério ou, por outro lado, não tinham condições financeiras para cursar o Normal no Colégio Sagrado Coração de Jesus.

A professora Maria Maia (ex-aluna e ex-professora), diz que fez o Ginásio e depois o Científico porque não queria cursar o Normal. Seu objetivo era fazer o vestibular e, para tanto, na época, foi para São Paulo, mas não ingressou na universidade porque voltou para casar-se. Já a professora Maria Zélia preferiu cursar o Normal

no Colégio Sagrado Coração de Jesus, enquanto sua irmã foi para o Ginásio Estadual.

O Ginásio Estadual iniciou suas atividades com 37 alunos matriculados, dos quais 11 eram mulheres. Mas, desse total, em 1949, somente 26 alunos (18 homens e 8 mulheres) concluíram. Da primeira turma, em 1946, 40,5% dos matriculados eram naturais de Porto Nacional e 59,5 % de outros municípios de Goiás e/ou de outros estados. Depois de Porto Nacional havia predominância de egressos maranhenses e piauienses. No ano seguinte (em 1947), mais de 50% dos alunos matriculados não eram portuenses, igualmente com forte presença de maranhenses. Portanto, a importância dessa instituição atraía alunos de outros municípios de Goiás (Porangatu, Uruaçu, Ceres, Anápolis), da Bahia (Barreiras), do Maranhão (Carolina, Alto Parnaíba), do Pará (Marabá), do Piauí (Correntina, Giurbes), entre outras localidades.

Frequentar o ginásio implicava que os alunos possuíssem, pelo menos, 11 anos de idade completos ou por completar até o dia 30 de junho do mesmo ano. Por outro lado, o art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário permitia aos alunos maiores de dezenove anos a obtenção do certificado de licença ginasial em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por essa lei. Especificamente, três alunos do Ginásio Estadual (José Altair Gomes de Oliveira, Francisco Mascarenhas e José Freitas) receberam o certificado de conclusão do curso ginasial no mesmo ano de criação dessa instituição. Esses alunos, entre outros matriculados na primeira turma (1946), eram provenientes do Externato São Thomaz de Aquino, como consta no livro de matrículas do Ginásio Estadual de 1946.

No segundo ano de implantação do Ginásio, em 1947, o estabelecimento já atingiu um total de 100 alunos matriculados (52 homens e 48 mulheres) e, assim, gradativamente o número foi se expandindo, chegando ao ano de 1962, quando implantou o segundo ciclo, com uma média de 200 alunos matriculados no primeiro ciclo

(GINÁSIO ESTADUAL DE PORTO NACIONAL, 1962).

No que concerne à disciplina escolar, por meio da atuação do inspetor federal, do chefe de disciplina e de todo um aparato administrativo e pedagógico propugnado pela legislação, intentou-se regulamentá-la e sistematizar a sua vigilância. Dessa forma, instituíram medidas disciplinares para os alunos, como se pode constatar na Ata n. 03, de 1946, da Congregação dos Professores do Ginásio Estadual.

> Os alunos deverão doravante, entrar em forma para as aulas. Feita a chamada será atribuída nota zero ao aluno que não estiver presente, sem justificativa dos pais, fechando-se a porta ao que chegar atrasado sem motivos justos. O aluno que durante as aulas se mostrar indisciplinado será imediatamente despachado daquela aula, atribuindo-lhe então o professor nota zero (GINÁSIO ESTADUAL DE PORTO NACIONAL, 1946).

Justifica-se que essas medidas foram tomadas com o objetivo de promover maior disciplina entre os alunos. A partir daí, torna-se explícita a identificação de uma convicção de que a utilização dos métodos propostos acarretaria o fim da indisciplina escolar. A fala da professora Ivanilde Aires Chystal ratifica essa assertiva.

> A disciplina era muito rígida, mas havia respeito pela determinação da escola e dos professores. Aquilo que fosse combinado antecipadamente entre professor, diretor e aluno essas decisões eram respeitadas. Havia também respeito às autoridades constituídas dentro e fora da escola. Respeito aos direitos dos alunos e eles eram conscientes de que a cada direito correspondia um dever, acho que isso é importante. No momento em que o aluno esteja conscientizado disso, ai é muito fácil trabalhar. Ele tinha respeito também pelas formas de punição aplicadas pelo professor (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007, p. 85).

A professora Maria Maia afirma que teve alunos excelentes e alunos indisciplinados, porém acredita que a relação de respeito do aluno para com o professor era bem melhor do que é atualmente. Ela enfatiza a importância da família para o êxito dessa relação. A formação moral dos alunos se relacionava ao civismo, a valores como o respeito à família e a dedicação ao trabalho; dessa maneira buscava desenvolver o respeito à pátria e aos poderes públicos, cuidando em formar bons cidadãos, saudáveis e trabalhadores.

Ainda que o regime disciplinar fosse muito rigoroso, há relatos de indisciplina entre os alunos do Ginásio, como se pode verificar na 2ª Ata da Congregação dos Professores em 1946. Para punição aos alunos nesse período foi aplicada pelo Diretor "pena de repressão severa" (GINÁSIO ESTADUAL DE PORTO NACIONAL, 1946). Entre os alunos havia um misto de respeito pelos professores e, por vezes, receio às punições. Conjugado a isso, a obrigatoriedade da frequência à escola secundária, presente na legislação.

O uniforme era um dos elementos do ritual disciplinar. O professor Edwardes Barbosa o descreve composto de calça cáqui, com uma listra vermelha dos lados das pernas, camisa branca de manga comprida, gravata preta e túnica também cáqui, com botões dourados e divisas nos ombros indicando a série que se cursava. O professor acrescenta que não aceitavam nenhum aluno sem uniforme (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

As práticas disciplinares fizeram com que o Ginásio Estadual se alinhasse ao prescrito no art. 23 da legislação em vigor: "Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade" (BRASIL, 1942).

Na verdade, a educação deveria constituir-se em um projeto estratégico de mobilização controlada, portanto deveriam ser introduzidas no cotidiano escolar certas práticas disciplinares para formar no cidadão a consciência cívica. Nesse aspecto, há um lugar de destaque

para a pedagogia que deveria ter como alvo primordial a juventude e como meta a "inculcação" dos princípios de disciplina, obediência, organização e coesão. Era um laboratório de patriotismo e respeito às instituições constituídas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Cabe lembrar que os alunos matriculados no Ginásio eram filhos, quase que exclusivamente, de famílias abastadas da cidade e da região, especialmente fazendeiros, comerciantes e políticos. Nessa análise, observa-se a centralidade que a escola ocupava na legitimação da posição social que seus alunos iriam ocupar na sociedade. Tomando como exemplo, dois alunos da primeira turma, Hosterno Pereira e Euvaldo Tomaz de Souza, mais tarde tornar-se-iam prefeitos de Porto Nacional.

Assim, quanto à disposição do ensino secundário na antiga região norte de Goiás, particularmente em Porto Nacional, fica evidenciado que, até o início dos anos de 1940, existia uma herança histórica de insuficiência da estrutura para a oferta desse nível de ensino, estatal e gratuita, para atender à população. As poucas instituições que existiram nessa região eram pautadas, predominantemente, na modalidade de aula avulsa.

Embora criado tardiamente, o Ginásio Estadual de Porto Nacional colaborou de forma decisiva para a institucionalização do ensino secundário público na antiga região norte de Goiás. Em meio às suas peculiaridades, ele traz a marca de uma nova forma de organicidade do ensino secundário oficial, principalmente, ao superar as aulas avulsas secundárias que, por décadas, estiveram presentes na região.

A criação do Ginásio Estadual em Porto Nacional, teve demasiado relevo na história local e regional, em função, principalmente, de ter sido o primeiro ginásio a ser instalado numa região tão extensa e muito distante da capital de Goiás, já que, anteriormente, essa população estava desprovida de instituição pública para continuar seus estudos após o término do ensino primário. Foi em Porto Nacional,

portanto, que se criou o primeiro ginásio público da antiga região norte de Goiás e, nessa categoria, foi o único até 1960.

Por sua gênese associada à Igreja Católica (Externato São Thomaz de Aquino), o Ginásio foi fortemente influenciado nos seus princípios e finalidades. Sua organização e fundamentação, que tiveram base na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, eram de cunho humanista, que visava à formação intelectual, moral e cívica, concomitante a uma educação religiosa e de cultura geral voltadas principalmente à formação do jovem, visto como um "futuro dirigente" imbuído desses mesmos valores. Houve, portanto, busca pela formação do cidadão ilustre e competente, destinado a compor os quadros de liderança da região, como de fato ocorreu com ex-alunos que, a posteriori, passaram a fazer parte de uma chamada elite política e cultural da cidade.

Portanto, pode-se concluir que, no Brasil e particularmente em Porto Nacional, o ensino secundário foi construído sob a marca da seletividade. Seu objetivo central a formação de uma elite condutora, homens portadores de concepções e atitudes espirituais que deveriam se infundir nas massas. A partir dessa premissa, o Ginásio Estadual desfrutou de grande prestígio, pois era a expressão orgânica da "elite portuense e da região".

Referências

ARRAIAS cx. 01. Documentação avulsa, 1921-1950. In: *Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG.*Goiânia,GO.

BRASIL. *Lei Orgânica do Ensino Secundário* – Decreto - Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942.

BARRA, Valdeniza M. L. da. Documentos de História da Educação de Goiás. *CD-Rom.* REHEG, Goiânia/GO, 2012.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás.* Goiânia: EGRAF/ UFG, 1991.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO NACIONAL. Ata n.34, 2 de setembro de 1948. In: *Livro de registros (1948-1949).* Porto Nacional, TO, 1948.

CAMPOS, Kátia de Oliveira. *A língua francesa em Goiás*. Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 1999. (mimeo) (dissertação de Mestrado).

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderez Nunes. *A Escola Normal em Goiás.* Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CENTRO ESTUDANTIL PORTUENSE. *Ata n. 1,* 26 de junho de 1948. Porto Nacional, TO, 1948.

COL. EST. DE PORTO NACIONAL. *Livro de matrículas.* Porto Nacional, TO, 1962.
______. *Regimento Escolar.* Porto Nacional, TO, 1971.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE GOIAZ n. 5.155. Atos do Governo do Estado, 29 de janeiro de 1946. In: *Arquivo do CEM Prof. Florêncio Aires da Silva.* Porto Nacional, TO.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE GOIAZ n. 5.240. Atos do Governo do Estado, 02 de julho de 1946. In: *Arquivo do CEM Prof. Florêncio Aires da Silva.* Porto Nacional, TO.

DOURADO, Benvinda Barros. *Educação no Tocantins:* o Ginásio Estadual de Porto Nacional. Goiás: 2010, Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

EXTERNATO SÃO TOMAZ DE AQUINO. Ata de sessão solene de reabertura do Externato S. Tomás de Aquino, 04 de março de 1945. In: *Livro de Registros.* Porto Nacional, TO, 1945.

GINÁSIO ESTADUAL DE PORTO NACIONAL. Ata n.1, 9 de março de 1946. In: *Livro de registros (1946-1960).* Porto Nacional, TO, 1946.

______. Ata n. 2. In: *Livro de registro (1945-1960)*. Porto Nacional, TO, 1946.

______. Ata n.3. In: Livro de registro (1945-1960). Porto Nacional, TO, 1946.

GODINHO, Durval. *História de Porto Nacional.* Porto Nacional, 1988.

GOYAZ . *Decreto n.1.285.* Regulamento das aulas avulsas de instrucção secundária, custeadas pelo Estado em diversos municípios de Goyaz, 20 de junho de 1904. Goyaz: Typographia Perseverança, 1904.

______. *Decreto n.5.980.* Regulamentando as aulas avulsas de instrucção secundária, 12 de dezembro de 1918, Goyaz: Typographia do Correio Official, 1918.
______. Decreto-Lei nº 67, de 30 de julho de 1945. Goyaz, 1945.

GOIÁS. O ensino não primário no Estado de Goiás no atual período governamental. In: *Revista de Educação.* Secretaria de Educação e Cultura de Goiás, Goiânia, GO, n. 37, jan./fev., 1959, p. 27.

______. Inspetoria seccional de Goiânia. In: *Revista de Educação,* Secretaria de Educação e Cultura de Goiás, Goiânia, GO, 1959, n. 37, jan./fev., p. 68.

GOUVEIA, Urbano Coelho de. Mensagem enviada ao Congresso do Estado de Goiás, 13 de maio de 1899. In: *Memórias Goianas,* n. 15. Goiânia: Editora UCG, 2003a, p.260.

______. Mensagem enviada ao Congresso do Estado de Goiás, 13 de maio de 1901. In: *Memórias Goianas*, nº. 16. Goiânia: Editora UCG, 2003b, p. 24.

JARDIM. Francisco Leopoldo Rodrigues. Mensagem enviada a Câmara dos deputados, 24 de maio de 1897. In: *Memórias Goianas, nº. 15.* Goiânia: Editora UCG, 2003.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil.* 3ª ed. Belo Horizonte:2003, p. 347-370.

NATIVIDADE cx. 01. Documentação avulsa (1830-1870). In: *Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG.*Goiânia,GO.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica, 1930-1945:* estado, sociedade e educação em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. In: *Revista Brasileira de Educação.* n. 14, mai./jun., 2000, p. 35-60.

O ARAGUATINS n. 3. *Instalação do Ginásio de Porto Nacional.* 30 de abril de 1946, Goiânia, Goiás.

PIAGEM, Pedro Pereira; SOUSA, Cícero José de. *Dom Alano*: o missionário do Tocantins. Goiânia: Ed. Dos Autores, 2000.

PIRES, Luciene Lima de Assis. *O ensino secundário em Jataí nas décadas de 40 e 50.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 1997.

PORTO NACIONAL, cx 09. Documentação avulsa (1920-1929). In: *Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG. Goiânia, GO.*

RAMOS, Victor de Carvalho. O ensino em Goyaz. In: *A Informação Goyana.* Rio de Janeiro, n.3, out., 1917.

REVISTA EDUCAÇÃO E SAÚDE. *Sete de setembro em Porto Nacional.* Secretaria de Educação e Saúde de Goiás. Goiânia, GO, 1946, n. 29-30, ago./set., p. 80.

REVISTA EDUCAÇÃO. *Constituição Federal do Brasil (1946).* Secretaria de Educação e Cultura de Goiás, Goiânia, GO, n. 37, jan./fev. 1959.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado; MUTA, Ana Pereira Negry; SILVA, Edwardes Barbosa. *Memórias de Professores Portuenses (1940-1980).* Porto Nacional: Pote, 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil 1930/1973.*Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. Contribuição ao estudo das aulas régias em Goiás. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás,* Goiânia, ano 6, n. 7, p.75-93, jun. 1978.

VAZ, Ronaldo Ferreira. *Da separação Igreja-Estado em Goiás à nova cristandade (1891-1955).* Universidade Federal de Goiás- Goiânia, 1997. (mimeo) (dissertação de Mestrado).

PARTE II
ENSINO DE HISTÓRIA

Narrativas docentes: tensões entre o conhecimento histórico-historiográfico e os saberes escolares

Prof. Dr. Marcos Edílson de Araújo Clemente[1]
Prof. Me. Fabrício Barroso dos Santos[2]

Este capítulo apresenta nossa reflexão parcial sobre o livro didático de história e suas conexões com o campo historiográfico. Reflexão que resultou em defesa de dissertação de mestrado[3]. Nosso objetivo é analisar a relação entre o conhecimento histórico-historiográfico e as práticas e representações docentes do ensino fundamental e do ensino médio. A partir do ponto de vista de professores dessas modalidades de ensino problematizaremos a relação entre produção historiográfica e saberes escolares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), "nas últimas décadas, por diferentes razões, nota-se uma crescente preocupação dos professores do Ensino Fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico" (PCNs, 1998, p. 30). Esse problema expõe uma necessidade prática dos docentes no exercício

1 Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína. Pós-doutor em História pela Universidade de Coimbra. marcos_edilson@yahoo.com.br

2 Docente do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Paraíso do Tocantins. Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). fabricio.santos@ifo.edu.br

3 Artigo escrito a partir da pesquisa de dissertação de mestrado - O *Livro Didático no Ensino de História: Entre práticas historiográficas e narrativas docentes* – defendida e aprovada em outubro de 2016, na Universidade Federal do Tocantins - UFT

do seu ofício na fronteira entre os discursos histórico-historiográficos e as narrativas docentes, formas distintas de relação com os saberes constituídos em zonas limítrofes que ora se aproximam, ora se distanciam. Fato que impõe delimitar suas diferenças, mas, sobretudo, seus encontros e suas trocas. Diante disso, o mais importante é tentar perceber como se estabelece esse diálogo entre campos diferentes, mas que são também semelhantes em algum ponto. Entre história vivida, conhecimento histórico-historiográfico e ensino de história há uma faixa de fronteira que merece mais a atenção dos especialistas.

Importa mencionar, primeiramente, que fronteira é um lugar de produção de sentidos, de orientação, de discursos, de práticas e de representações, conforme salienta Roger Chartier (1999). Porém, não se trata de "o lugar", como unicidade, singularidade. Um lugar comporta em seu interior outros lugares, outras práticas, outras representações. Lugares de histórias, de memórias. Cultura de fronteira no sentido utilizado por Boaventura Souza Santos como *border*, "lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural" (SANTOS, 1994, p. 134). Dessa forma, é sobre esse ponto relevante de entender os distanciamentos e as aproximações entre os debates historiográficos produzidos pela academia e os saberes históricos escolares que discorreremos neste trabalho.

Identificação dos sujeitos da pesquisa

Com o objetivo de investigar os debates historiográficos e seu contato com os saberes escolares, optamos por adotar um princípio metodológico pautado em diferentes narrativas docentes. Dessa forma, elaboramos um questionário contendo questões abertas sobre o conhecimento histórico-historiográfico e sua relação com a prática de ensino-aprendizagem. A resposta aberta é interessante para os

sujeitos investigados por permitir o pensamento livre ao não restringir sua opinião à escolha de alternativas como acontece em questões fechadas. Já para o investigador, ela é importante na medida em que possibilita o surgimento de respostas mais variadas, permitindo recolher maior quantidade de informação sobre o tema em questão.

Três foram os objetivos dos questionários. O primeiro consiste em investigar se os docentes acusam alguma aproximação entre o ensino de história e as pesquisas realizadas no cenário acadêmico. O segundo, averiguar se esses docentes conseguem traçar o perfil historiográfico das obras didáticas que utilizam. O terceiro e último objetivo visa a analisar se os docentes acompanham os debates sobre as diferentes correntes historiográficas que orientam os livros didáticos. Tendo em vista que, segundo a historiadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, "estas informações são valorizadas nas resenhas que compõem o Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - porque é importante que o professor identifique de que lugar o autor fala" (PNLD, 2012, p. 45).

Dessa forma, buscamos valorizar as contribuições desses atores, uma vez que suas narrativas são reveladoras no sentido de entendermos como concebem a historiografia e como acompanham e participam do debate historiográfico. Pois isso, de uma forma ou de outra, influencia a prática docente por meio das diferentes maneiras de construir e interpretar o conhecimento acerca das experiências pretéritas.

Ao todo, são três professores e uma professora. Devemos ressaltar que não apresentaremos os seus nomes verdadeiros por uma questão ética pertinente ao trabalho com a história do tempo presente. Sobre essa questão, as historiadoras Lucília de Almeida e Marieta de Moraes já alertaram para o fato de que

> O regime de historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto pra-

> zo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa (ALMEIDA; MORAES, 2013, p. 25).

Dadas essas condições, utilizaremos nomes fictícios para analisar as narrativas docentes. Porém, as demais informações, como local de formação, nome das instituições de ensino em que eles trabalham e quantidade de aulas lecionadas por semana, são todas reais, conforme coletamos nos questionários. Foram três perguntas abertas contendo questões diretamente relacionadas aos debates do campo historiográfico, nosso foco de pesquisa.

Os profissionais selecionados são todos formados em universidades públicas. O professor Nilo de Oliveira graduou-se em História pela Universidade Federal de Goiás em 2007 e exerce a prática docente desde 2005. Não possui nenhum curso de pós-graduação na área de história e/ou áreas afins. Atualmente, leciona no ensino médio do Centro Educacional São Francisco de Assis e em mais duas outras escolas, em Palmas. Contabilizando as três instituições de ensino, possui uma carga horária de trabalho de 35 aulas semanais.

A professora Carla Oliveira concluiu o curso de História pela Universidade Federal do Tocantins em 2008 e leciona desde 2007, somando nove anos de experiência em sala de aula. Não possui nenhum curso de pós-graduação. Exerce a prática docente no Ensino Fundamental do Centro Educacional São Francisco de Assis e em outra instituição de ensino, em Palmas. No total, possui uma carga horária de 29 aulas semanais somando as duas escolas em que atua.

O professor Victor de Almeida é graduado em História pela Universidade Federal de Goiás desde 2006 e pratica o ofício docente desde 2004. Após a conclusão da graduação, não realizou nenhum curso de pós-graduação. Trabalha no Colégio Olimpo em Palmas em

regime de exclusividade. Leciona no ensino fundamental e no ensino médio, perfazendo uma carga horária de 33 aulas semanais.

O professor Adriano Santana é graduado em História pela Universidade Federal de Goiás, onde concluiu seu curso em 2008. Iniciou a prática docente nesse mesmo ano. Dos professores que cederam seus relatos, ele é o único que possui curso de pós-graduação. Tornou-se especialista em História Cultural pela mesma universidade em que fez a graduação, em 2010. Leciona para o ensino fundamental e para o ensino médio no colégio Olimpo, em Palmas. Atua em regime de exclusividade nessa instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 34 aulas.

Dessa forma, é importante ressaltar que os profissionais anteriormente mencionados estão falando de um lugar. Eles desenvolvem uma narrativa de um lugar específico, que, nesse caso, são colégios particulares. O historiador francês Michel de Certeau lembra que "não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade de onde falo" (CERTEAU, 2011, p. 45). A compreensão das narrativas docentes deve levar em conta que elas estão submetidas a imposições enraizadas em determinadas particularidades delineadas por uma topografia de interesses.

As representações de um saber se revelam nas múltiplas narrativas, nas criações, nas produções e nas publicações que dão visibilidade à diversidade de ser, de estar e agir no mundo. Esse é um ato de conhecer ao outro e a si próprio que perpassa por um processo de produção de sentidos que são percebidos mediante análise dos relatos construídos a partir das realidades sociais e dos processos identitários de cada sujeito.

A partir desse pressuposto procuramos problematizar as narrativas de três professores e uma professora da rede particular de ensino de Palmas, capital do Tocantins. No total foram duas escolas selecionadas: o Colégio Olimpo e o Centro Educacional São Francisco de Assis.

O Colégio Olimpo surgiu em Goiânia/GO, em 2004, e se expandiu para outros estados, como Mato Grosso, Minas Gerais,

Tocantins e o Distrito Federal. A filosofia de ensino do colégio é direcionada para a aprovação nos principais vestibulares do Brasil. Segundo consta no endereço eletrônico[4] dessa instituição, a missão da escola é proporcionar ao educando de pré-vestibular, ensino médio e fundamental crescimento intelectual e humanista, preparando-o para o ingresso no curso superior. A unidade de Palmas foi fundada em 2011 e a coleção adotada é *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior[5].

O Centro Educacional São Francisco de Assis, fundado em 2003, em Palmas, tem como foco principal a preparação de cidadãos para a vivência dos valores cristãos. Segundo consta no endereço eletrônico[6] dessa instituição de ensino, o colégio propõe um ensino inovador e ousado no sentido de fornecer educação integral associando a tradição da escola católica com o que existe de mais inovador em educação. A coleção adotada nesse colégio é *História: Ciências humanas e suas tecnologias,* de Carla Maria Anastasia e Guilherme Batista Amaral[7].

Ao investigar os depoimentos dos docentes, encontramos um problema de ordem prática. Devido ao fato de as rotinas de trabalho sobrecarregá-los, não foi possível reuni-los para dialogar presencialmente. A alternativa então foi orientá-los para a reflexão e respostas em momentos e espaços diferentes, cada um na medida de suas possibilidades, inclusive levando as questões para ser respondidas nas suas residências.

Ainda vale lembrar que esse método de analisar as narrativas docentes por meio dos questionários é importante e, ao mesmo tempo, desafiador, tendo em vista que devemos manter a originalidade das

---

4 Disponível em: http://www.olimpoto.com.br/. Acesso em: 10 de jun. de 2016, às 23h: 22 min.

5 Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação pela PUC/SP.

6 Disponível em: http://www.saofranciscopalmas.com.br/ Acesso em: 9 de jun. de 2016, às 16h: 14 min.

7 Carla Marinha Junho Anastasia é doutoraem Ciências Sociais pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e Guilherme Batista Amaral graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

ideias de quem fala, pois, segundo o hermeneuta alemão Hans-Georg Gadamer (2014), em *Verdade e Método,* ao se compreender um texto histórico, realizamos sempre um espécie de projetar e, dessa forma, quem interpreta um texto, parte de conhecimentos prévios que, inicialmente, irão compor o sentido do todo da compreensão. Para o pesquisador alemão, a prática histórica pode ser entendida como um problema de se pensar a questão da distância, isto é, um problema de alteridade, visto que a história em si é um problema de alteridade.

De acordo com Gadamer (2014), todo distanciamento (e a história corresponde ao trabalho sobre esse "distanciamento") de "contextos de vida originários" corresponde a um problema hermenêutico. Esse problema está ligado à "consciência hermenêutica" que evita os extremos, ou seja, o ato de anular a individualidade do intérprete (positivismo) ou rejeitar (ceticismo) a possibilidade da compreensão. Sobre esse ponto, o filósofo francês Ricoeur (2011, p. 49) comenta sobre uma "filosofia hermenêutica", no sentido de que o ser humano "não existe nem em horizontes fechados, nem num horizonte único", ou seja, viver é estar constantemente diante do problema de se compreender o outro. A história é uma dessas faces da hermenêutica geral.

Ademais, ciente dos desafios em relação às narrativas, iniciamos analisando as respostas da professora Carla Oliveira e do professor Nilo de Oliveira, que trabalham na mesma instituição de ensino e usam a mesma coleção didática. O mesmo método será empregado com os professores Adriano Santana e Victor de Almeida, que atuam no Colégio Olimpo e utilizam os mesmos livros didáticos.

Narrativas docentes: as escolas historiográficas que formatam os livros didáticos

A primeira pergunta constante no questionário foi sobre o perfil historiográfico das coleções utilizadas pelos profissionais em

suas respectivas escolas. A pergunta, portanto, levanta a seguinte problematização: Você consegue diagnosticar o perfil historiográfico da obra didática com a qual planeja as aulas? Em caso de sim, quais as influências historiográficas que você percebeu?

Sobre isso, a professora Carla Oliveira e o professor Nilo de Oliveira afirmaram o que segue.

> Professora Carla Oliveira: Sim. O Positivismo, Escola dos Annales são correntes historiográficas aplicadas na coleção Rede Católica de Ensino (RCE) (PROFESSORA CARLA OLIVEIRA, 2016).
>
> Professor Nilo: Sim. A coleção didática utilizada aqui na escola parte de uma perspectiva da Escola dos Annales. Mas já trabalhei com outros livros que trazem outras linhas de pensamento (PROFESSOR NILO DE OLIVEIRA, 2016).

A professora Carla de Oliveira afirmou saber o perfil historiográfico da coleção da autora Anastasia. Nesse sentido, ela assegurou que a coleção didática adotada por sua escola está alicerçada em duas correntes historiográficas: o positivismo (Escola Metódica) e a Escola dos Annales. O professor Nilo de Oliveira também respondeu de forma afirmativa sobre conseguir traçar o perfil historiográfico da coleção didática. Em sua concepção, a coleção didática de Anastasia segue uma perspectiva da Escola dos Annales.

Os dois professores, todavia, apresentaram uma diferença em relação à corrente de pensamento que influencia o livro. Para o professor Nilo, a coleção didática segue uma perspectiva da Escola dos Annales; para a professora Carla Oliveira, além dos preceitos dos Annales, a coleção segue a linha positivista.

Respondendo à mesma pergunta sobre o perfil historiográfico das coleções utilizadas nas escolas em que trabalham, os professores Victor de Almeida e Adriano Santana afirmaram o que segue.

> Professor Victor de Almeida: Sim. Percebo que os livros didáticos de História, até o final da década de 1990 possuíam, em sua maioria, uma forte tendência marxista. Entretanto, atualmente, a tendência da Escola dos Annales tem sido predominante (PROFESSOR VICTOR DE ALMEIDA, 2016).

> Professor Adriano Santana: Sim. A coleção 360º, da FTD, tem forte caráter culturalista (PROFESSORADRIANO SANTANA, 2016).

O professor Victor de Almeida respondeu que tem conhecimento do perfil historiográfico da coleção que utiliza em sala de aula. Para o docente, os livros didáticos da década de 1990 apresentavam uma predominância marxista, mas, atualmente, a tendência da Escola dos Annales tem prevalecido. O professor Adriano Santana também informou saber identificar a corrente de pensamento da coleção didática. Segundo ele, os livros didáticos possuem forte predominância do culturalismo.

Os professores apresentaram pontos de vista diferentes em relação ao perfil historiográfico dos livros didáticos. O primeiro sinaliza para a inversão de influência da linha marxista para o campo de análise da Escola dos Annales. O segundo menciona vagamente uma influência culturalista. Em ambos os casos, contudo, as respostas não são explicitadas. O que leva a questionar como ambas as escolas são apropriadas pelos autores dos livros didáticos. Ainda no segundo caso, o termo "culturalismo" deixa no ar várias possibilidades na medida em que a historiografia aponta para o fato de que a cultura em sua ampla extensão pode ser incorporada ao campo de vertentes diferentes, como marxismo, Annales e mais recentemente a Nova História Cultural.

Sobre isso, é importante lembrar que é o professor enquanto leitor, mergulhado em redes de práticas sociais de leitura, que se relaciona com diferentes portadores textuais de maneira individual e

pessoal, praticando operações diversas para abordar o texto com o objetivo de compreendê-lo e gerar sentidos. Essa construção de sentidos depende dos procedimentos e dos modos de ler determinados pelo leitor durante o processo de leitura.

Nesse diálogo estabelecido com o livro didático, o professor é visto como sujeito ativo no processo, pois é ele quem dialoga e atribui sentido textual ao que foi lido, daí, por exemplo, a possibilidade de ocorrer esses diferentes pontos de vista em relação às mesmas coleções didáticas. Segundo o historiador francês Roger Chartier (1999, p. 77), "a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]. Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler".

Ao serem perguntados sobre o perfil historiográfico, os professores produzem significados porque são eles, enquanto leitores, que se apropriam da leitura, lançando mão de narrativas e pontos de vista diferentes, uma vez que a leitura é um processo de construção de sentido que necessita de interpretação.

A interpretação e a produção de sentidos podem ser construídas de maneiras diferentes, pois estão ancoradas, segundo Chartier(1999), no cruzamento entre aquele leitor que possui competências específicas por conta de sua prática de leitura e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos que são seus.

As diferenças em relação aos pontos de vista entre os professores sobre a mesma coleção didática podem também ser explicadas pelo que pensam sobre a historiografia, como a conceituam, qual a importância dela e como a utilizam em sala de aula. O nível de conhecimento adquirido na universidade sobre essas reflexões, a qualidade de ensino da instituição, bem como o grau com que o professor se dedicou à leitura durante o curso também afetam direta e indiretamente a construção dos argumentos, pois, muitas vezes, a carência de domínio sobre a teoria da história e seus diferentes vieses dificulta

a definição correta do perfil historiográfico da obra didática.

Esses fatores podem ter sido determinantes para que as respostas fossem diferentes em relação à mesma coleção didática. Por hora, as razões para essas diferentes respostas sobre os mesmos materiais didáticos necessitam de um diálogo maior com os professores que preencheram os questionários a fim de que mais perguntas sejam feitas para que consigamos estabelecer uma discussão minuciosa em relação a esse ponto controverso.

As narrativas analisadas até aqui abordaram uma questão geral sobre as escolas historiográficas que formatam os livros didáticos. Nesse ponto, observamos que as respostas apresentaram diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto. A seguir, analisaremos como os professores percebem os distanciamentos e as aproximações entre o saber histórico escolar e os campos historiográficos.

Prática docente: fronteiras entre os saberes escolares e os debates acadêmicos

Um dos pontos esclarecedores das narrativas dos professores é sobre a questão dos distanciamentos e das aproximações entre os debates historiográficos produzidos pela academia e os saberes históricos escolares. Com o objetivo de identificar se os professores da rede básica de ensino estão sintonizados com os debates produzidos pelas universidades, fizemos a seguinte pergunta: Você percebe alguma preocupação dos professores do ensino fundamental e médio em acompanhar os debates promovidos pelos historiadores? Sobre isso, a professora Carla Oliveira afirmou que

> Nem sempre. Muitos já têm sua metodologia tradicional e esquemática, trabalhando a história sequencial de padrão europeu (Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea). Esse processo é almejado por muitos historiadores

> por ser fácil o entendimento, já que estamos tratando de uma "História Evolutiva" e positivista, não havendo ramificações das transformações do homem e seu meio fora do teor europeu. Assim, fica apenas duas instâncias a ser trabalhada os povos entre "os civilizados e os selvagens", sendo que, civilizados são todos aqueles com padrões culturais e étnico europeu, e os não civilizados são os nativos de outros continentes, com sua diversidade antes da invasão de conquista europeia. Após, conhecer tal método de ensino é difícil a mudança da prática, já que muitos assuntos relacionados aos outros continentes pouco estão presentes no livro didático, e quando estão, é um material escasso de conhecimento desprendido das comparações com o mundo europeu. O que chega no material didático é apenas uma preparação para entendermos o que os outros continentes ofereciam de tão importante para ser almejado pelos europeus, no fator cultural, percebemos também, a forma lúdica de mostrar a fragilidade dos povos no processo de conquista europeia. Em suma, mesmo com a existência de novas pesquisas e reformulações no ensino de História, percebemos a dificuldade dos historiadores de esquematizar sua prática de forma coerente à diversidade e com alteridade diante da "anulação" do padrão europeu de se fazer história (PROFESSORA CARLA OLIVEIRA, 2016).

Segundo a professora, nem sempre há preocupação dos professores dos ensinos fundamental e médio em acompanhar os debates produzidos pelos historiadores da academia, pois muitos já seguem metodologia tradicional pautada na explicação sequencial de padrão europeu que inicia com a pré-história indo até a era contemporânea. Segundo ela, essa divisão histórica é muito usual entre os historiadores por se tratar de uma história evolutiva e positivista, que analisa as relações humanas sob o viés eurocêntrico. Carla Oliveira argumenta que, nessa perspectiva, a história é analisada por meio de uma dico-

tomia entre povos "civilizados", europeus, e "selvagens", os povos de outros continentes.

A professora também adverte que os materiais didáticos analisam as civilizações não europeias apenas para mostrar o que elas tinham para oferecer para o processo de conquista dos europeus. Reconhece, ainda, a existência de novas pesquisas e discussões que buscam reformular o ensino de história. Contudo, adverte que os historiadores – autores de livros didáticos – ainda apresentam dificuldade em sistematizar uma esquematização que seja coerente no sentido de que a história da Europa não seja narrada em detrimento da história das outras civilizações.

Duas questões importantes podem ser observadas na fala da professora. A primeira está relacionada ao fato de que muitos professores não se interessam pelas discussões promovidas pelos historiadores por já possuírem metodologias tradicionais. A segunda está no fato de que os historiadores – os autores dos livros didáticos – utilizam uma narrativa pautada na chamada história universal. Isso nos leva a concluir que, de todo modo, há uma opção por uma historiografia, ainda que seja a mais tradicional. O que não significa concluir que o docente tenha consciência disso ou que tenha noção dos pressupostos de trabalho.

Essa perspectiva historiográfica parte de uma visão tradicional, quadripartite e eurocêntrica, que despreza deliberadamente os processos históricos vividos por outros povos e culturas e aspectos da realidade histórica que não sejam pertinentes ao projeto ideológico que diz respeito à Europa. São privilegiados temas que enfocam valores culturais fundamentais para a burguesia dirigente, desconsiderando aspectos da realidade histórica que não sejam pertinentes ao projeto ideológico dessa burguesia. Tal concepção temática e evolucionista é característica da historiografia positivista tradicional.

Carla Oliveira afirma, portanto, não haver interesse de muitos professores em acompanhar as pesquisas acadêmicas por já possuí-

rem uma metodologia tradicional e, ao mesmo tempo, acusa os materiais didáticos de trazerem formas de abordagens dos conteúdos que também são tradicionais. Nesse caso, em sala de aula, segundo ela, existe a possibilidade de termos o encontro entre materiais didáticos que partem de uma visão tradicional juntamente com professores que também utilizam uma metodologia tradicional.

Colega de trabalho na mesma instituição de ensino de Carla Oliveira, o professor Nilo de Oliveira também apresentou seus pensamentos sobre as problemáticas levantadas pelo questionário. Ao responder à pergunta em relação aos professores da rede básica estarem ou não acompanhando as pesquisas promovidas pelos historiadores, Nilo afirmou:

> Percebo que as barreiras entre universidade, pesquisa historiográfica e a sala de aula na escola vem sendo quebradas, até mesmo por uma necessidade de o professor acompanhar os processos de desconstrução histórica de determinados assuntos, como por exemplo: (o heroísmo de Tiradentes, o quadro ufanista da Independência do Brasil de Pedro Américo). Na verdade, a maneira que a história vem sendo abordada nos vestibulares, Enem, olimpíadas de história, está contribuindo para essa mudança do perfil do professor de história (PROFESSOR NILO DE OLIVEIRA, 2016).

De acordo com o professor, vem ocorrendo uma aproximação entre o conhecimento histórico produzido pelas universidades e os saberes escolares. Essa aproximação acontece pela necessidade de o professor acompanhar as pesquisas historiográficas para entender fatos históricos que foram revistos e/ou refutados. Entre os fatos históricos, ele cita o caso de Tiradentes que, por muito tempo, teve sua imagem cristalizada como um dos grandes heróis nacionais, bem como o caso da representação do quadro de Pedro Américo sobre a perspectiva de glorificar o episódio de emancipação política do Brasil.

A articulação entre os saberes escolares e o conhecimento histórico-historiográfico é um processo importante para entendermos toda a complexidade e desafios que permeiam o ensino de história. Aqui estamos analisando a percepção do professor sobre o conhecimento produzido pelos historiadores que chegam via livro didático. Mas saberes outros também estão em jogo nessa questão – os saberes prévios dos alunos, por exemplo. E essa tarefa de explicação/compreensão histórica exige um diálogo com a produção historiográfica e aproximações e questionamentos de saberes dos alunos.

Na narrativa de outro professor, Victor de Almeida, já se percebe uma perspectiva diferente, se comparada ao argumento de Nilo de Oliveira, sobre a relação entre os saberes históricos escolares e o conhecimento acadêmico.

> Não. A maioria dos professores de ensino fundamental e médio tem uma carga horária de trabalho excessiva, o que dificulta tal acompanhamento. Além disso, muitos não têm uma boa formação teórica para fazer tal abordagem. É predominante a postura de apenas repetirem o que dizem os livros didáticos (PROFESSOR VICTOR DE ALMEIDA, 2016).

Para esse professor, não há preocupação dos professores em acompanhar os debates e pesquisas feitos pelos historiadores. Essa despreocupação é motivada dois motivos básicos. Primeiro, pela elevada carga horária de trabalho. Segundo, porque muitos professores não possuem formação teórica que possibilite a compreensão do conhecimento e da produção histórica. Por esses motivos, segundo o professor, é comum que os professores apenas reproduzam o conhecimento histórico que está nos livros didáticos.

A questão de que muitos professores não possuam boa formação teórica é um ponto importante em relação ao ensino de história, visto que, segundo Bittencourt (2008, p. 140), “conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é ape-

nas uma questão de caráter teórico, mas trata-se, também, de uma necessidade prática". De acordo com a autora, é com base em uma concepção de história que conseguimos desenvolver um critério para aprendizagem que seja efetiva e coerente.

O professor Adriano Santana também manifestou sua opinião sobre os distanciamentos e aproximações entre o professorado da rede básica e o conhecimento acadêmico produzido nas universidades.

> [...] Na verdade eu imagino que o ensino de história que se faz na escola e o que se aprende na faculdade têm uma distância enorme. A escola ela ainda tem um caráter muito conteudista, por mais que a plataforma do Enem tenha mudado o foco ainda tem um contexto conteudista, mesmo porque o nosso programa ou no sumário dos livros, os conteúdos eles realmente fogem de algo que vai levar o aluno a ter um raciocínio crítico sobre os eventos. A criticidade ela, às vezes, parte do professor e não do conteúdo. O professor é que tenta se expandir, ir além, transcender para conseguir fazer com que o aluno tenha essa interpretação histórica tal qual se faz na faculdade ou pelo menos muito próximo a isso. É necessário fazer uma reformulação, é necessário fazer com que o aluno ele consiga pensar historicamente nas hipóteses, sem dicotomia entre bem e mal, sem a inocência do certo e errado, mas, sim, entender que as motivações dos fatos históricos são baseadas em interesses, não importa de que lado. A gente precisa reformular a história, a gente precisa reformular o ensino da história (ADRIANO SANTANA, 2016).

Segundo consta na narrativa do docente, existe uma distância grande entre o ensino de história e o conhecimento adquirido na universidade. Essa diferença, segundo ele, está no fato de que a escola ainda possui um caráter bastante conteudista. Nesse sentido, desta-

ca o fato de o Enem[8] ter contribuído para que ocorressem poucas mudanças em relação a esse caráter conteudista, mas salienta que o programa – no caso a proposta da escola – e os livros didáticos não possibilitam que os alunos desenvolvam um raciocínio crítico sobre os acontecimentos históricos. Para o professor, a construção de opiniões críticas por parte dos alunos depende e passa, às vezes, pelo professor, que tenta superar os desafios em sala de aula. Superar no sentido de fazer com que o ensino de história e a interpretação do conhecimento histórico na escola se aproximem de como é realizado nas faculdades.

Ainda de acordo com o docente, faz-se necessária uma reformulação no ensino de história em relação a como os alunos vêm aprendendo o conhecimento histórico nas escolas. Essa reformulação passa pela necessidade de o aluno compreender as possibilidades existentes ao interpretar o passado e seus acontecimentos sem uma visão meramente dualista, ou seja, sem compreender a história como uma luta entre vilões e heróis.

Na narrativa, percebemos algumas aflições que norteiam, muitas vezes, a prática docente. A família e a própria escola que exigem do professor cumprir todo o conteúdo proposto pelo programa e/ou pelo livro didático é uma delas. Nesse cenário de exigências, a autonomia do professor fica limitada em relação àqueles conteúdos que, por exemplo, poderiam ser cortados por não ser úteis à realidade dos alunos. É nessa tônica que o historiador Leandro Karnal (2010) defende que a coragem da grande tesoura é essencial, pois dar tudo equivale a dar nada, uma vez que ensinar a pensar não significa necessariamente esgotar o conhecimento humano.

Em relação à reformulação defendida pelo professor Adriano,

8 Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o Ensino Médio. O Enem é composto por quatro provas de múltipla escolha, com 45 questões cada, e uma redação.

percebe-se que o ensino de história, em algumas escolas, por preconizar um programa conteudista, impede que o aluno tenha autonomia para produzir junto com o professor maior criticidade a respeito do conhecimento histórico. Nessa questão, surge uma problemática quanto à dificuldade de se construir e formar a consciência histórica do aluno no sentido de investigar o passado regulado pela necessidade de compreender o presente e propor mudanças de atitudes para o futuro, como bem mostrou o historiador alemão *Jörn*Rüsen (1987).

Esse cenário pedagógico que exige esgotar todo o conteúdo e, muitas vezes, somado a uma carga horária elevada de trabalho, contribui para que o professor tenha dificuldade em acompanhar os debates promovidos por historiadores sobre diversos temas, incluindo os debates em relação às diferentes vertentes no campo historiográfico. E é sobre a análise do manual didático e as discussões que os autores estabelecem sobre as diferentes perspectivas teóricas que o próximo subtítulo vai discorrer, isto é, buscaremos analisar a narrativa docente em relação ao acompanhamento das discussões presentes no livro didático na parte destinada aos professores.

Manual didático: as discussões historiográficas em questão

A terceira pergunta do questionário teve o objetivo de entender sobre o uso e/ou acompanhamento que o professor faz sobre as sínteses que os autores produzem em relação às diferentes correntes de pensamento. Com esse intento, fizemos a seguinte pergunta: Você observa com atenção o manual do professor em relação às discussões que o autor faz sobre as diferentes correntes historiográficas? Sobre isso, a professora Carla Oliveira afirmou que

> Sim. As análises das discussões feitas pelo autor com relação às correntes historiográficas suscitarão questionamentos que influenciarão desde as aulas até mesmo na escolha dos próprios manuais didáticos, pois, esta análise permite observar os debates propostos diante da perspectiva historiográfica, mas, é profícuo memorar que ao usar diversos pontos de vista sobre determinada temática, o docente tem que salientar os critérios utilizados pelos autores, para buscar com os alunos a melhor proposta. A história recente aos poucos rompe com a noção tradicional, mesmo que ainda os textos presentes no manual e a narrativa do professor tenham maior credibilidade. Sabendo que o manual didático sofre influências diversas, é fundamental essa observação, já que norteia a consciência histórica que será formada pelos meus alunos (CARLA OLIVEIRA, 2016).

A professora afirma que observa com atenção a parte do manual didático que estabelece uma discussão sobre as diferentes correntes historiográficas. Segundo Carla Oliveira, essas correntes são importantes por produzir questionamentos que influenciam questões relevantes como, por exemplo, as aulas e até mesmo as escolhas dos livros didáticos. Também destaca que, ao analisar os diferentes pontos de vista sobre determinados temas, o professor tem de identificar os critérios em uso pelos diferentes autores com o objetivo de, em conjunto com os alunos, buscar a melhor proposta. De acordo com a professora, a história produzida recentemente tem, paulatinamente, rompido com as perspectivas tradicionais e que é fundamental observar as diversas influências contidas no manual do professor, pois elas norteiam a formação da consciência histórica dos alunos.

Segundo a narrativa da docente, a observação das diferentes correntes historiográficas no manual do professor é importante ao ponto de influenciar a própria escolha do material didático. Segundo o editor das áreas de história e geografia da FTD de São Paulo,

Lizâneas de Souza Lima, existem professores que, por exemplo, não optam por livros didáticos que trazem discussões mais contextualizadas e aprofundadas. Segundo Lizâneas,"tem professora que quer exatamente aquele, que ela só sabe trabalhar assim: ela quer respostinha, ela quer tudo certinho, ela não quer problema, né? (LIZÂNEAS apud MUNAKATA, 2001, p. 279).

Por outro lado, evidentemente, existem professores que optam por obras que não possuem uma abordagem tradicional ou que não estimulem o aluno a problematizar os fatos históricos. Esse processo de escolha é uma problemática que depende, por exemplo, do currículo, dos objetivos da instituição de ensino e do próprio professor.

O professor Nilo de Oliveira também se mostrou preocupado em acompanhar os debates historiográficos inseridos pelos autores no manual didático. Sobre essa questão, o docente respondeu que esse acompanhamento acontece "sempre, afinal grande parte delas são orientações e dicas importantes que contribuem para aprofundamento das discussões em sala de aula" (NILO DE OLIVEIRA, 2016). Constata-se que esse professor, portanto, considera que é sempre importante ler as discussões contidas no manual sobre as correntes de pensamento existentes no campo historiográfico, tendo em vista que a leitura desses textos orienta e fornece dicas que ajudam na prática docente, pois tornam as discussões em sala de aula mais aprofundadas.

Já para o professor Victor de Almeida, as discussões no manual didático sobre as diferentes correntes historiográficas não representam tanta aplicabilidade para o ensino de história na rede básica. Nesse sentido, Almeida respondeu à pergunta afirmando que acompanha esses debates "parcialmente. Até porque parte dessas reflexões são pouco aplicáveis/praticáveis no Ensino Fundamental e Médio" (PROFESSOR VICTOR DE ALMEIDA, 2016). A narrativa indica que o acompanhamento do manual acontece de maneira parcial por considerar que as discussões realizadas não são aplicáveis em sua totalidade.

Adriano Santana apresentou uma narrativa mostrando que também acompanha as reflexões presentes no manual didático. Esse acompanhamento é comumente realizado no início do calendário letivo da escola. De acordo com ele,

> Todos os anos quando a escola inicia o ano e às vezes tem uma mudança de livros é comum fazer um estudo mais aprofundado do programa que o livro ou o autor determina. É engraçado que geralmente os autores eles estão querendo expandir o debate, às vezes colocam referências historiográficas de diferentes autores, mas como leitura complementar. Diante da atual formatação da nossa escola nem sempre a gente tem essa capacidade. Às vezes nós temos duas ou três aulas por semana, nós temos um conteúdo programático. Existe outro empecilho que é a necessidade da escola ou da família. Seria muito estranho que o livro não fosse completado capa a capa com cada exercício, com cada linha escrita, com cada exigência que há. Só que a análise historiográfica propriamente dita com diversos autores ela não é levada para dentro da escola. Ela entra como uma leitura complementar se houver tempo. Só que determinados textos não estão lá, seria um papel do professor ter que sair em busca desses textos para levar em sala de aula. Uma vez ou outra é possível, mas fazer isso em todos os conteúdos torna-se impossível por todos esses problemas. Primeiro: tempo. Segundo: necessidade que a escola tem de terminar o livro. Terceiro: exigência dos pais dos alunos para terminar todo o livro já que o livro foi caro e ele tem que ser terminado. E quarto: o programa de necessidades determinado pela escola que é preciso terminar e focar naquilo que a escola está precisando, naquilo que a escola exige que é terminar o livro. Então a gente se perde na profundidade, e a gente ganha, não sei se a palavra é essa, a gente se prende na quantidade de conteúdos analisados e sem qualquer debate mais aprofundado (ADRIANO SANTANA, 2016).

De acordo com esse professor, a atenção dada ao manual didático acontece geralmente no começo do ano letivo, quando a escola troca a coleção do ano anterior e seleciona uma coleção reformulada. É nesse ínterim que as reflexões propostas pelos autores são analisadas. Adriano Santana afirma que os autores tentam expandir os debates historiográficos utilizando textos complementares, mas que, diante dos padrões pedagógicos estabelecidos pela escola, nem sempre esses textos são estudados. O argumento para tal dificuldade em realizar a leitura desses textos está no fato de conseguir completar o calendário programático elaborado previamente pela instituição de ensino.

Para ele, existem outros fatores determinantes para que as discussões do manual didático não passem pelo crivo do professor. Um deles é a exigência tanto da família quanto da escola de analisar todos os conteúdos presentes no livro. Seria problemático se todo o livro não fosse analisado, tendo em vista, por exemplo, o valor financeiro investido pelos pais e/ou responsáveis no material. É por isso que os conteúdos não são analisados de forma aprofundada com os alunos, visto que a prática docente fica alicerçada no ensino conteudista e, consequentemente, na quantidade.

Sobre a parte das discussões historiográficas trazidas pelo autor do livro didático, Adriano Santana afirma que elas só são inseridas como leituras complementares e em momentos em que há tempo diante do calendário enrijecido pela gama de conteúdos a ser trabalhada. Alguns textos sobre esses debates teóricos não estão presentes no material e cabe ao professor pesquisar para poder usá-los em sala de aula. Mesmo assim, Adriano confessa que utilizar esses textos em todos os conteúdos é tarefa impossível por conta de todas as exigências que permeiam o ambiente escolar.

O ensino conteudista foi algo mencionado em quase toda a narrativa de Adriano Santana para elucidar as dificuldades em torno de explorar e acompanhar discussões sobre os diferentes vieses do campo da história. É um ensino em que o movimento dialético na

análise dos conteúdos deve ser constante, pois o conteúdo programático deve ser cumprido à risca, sem atrasar ou deixar de analisar qualquer parte do livro didático. É um calendário, portanto, que se baliza na obrigatoriedade de se esgotar todos os capítulos, de todos os exercícios e temas propostos, diminuindo, por conta das exigências, a autonomia do professor em cortar ou selecionar determinados conteúdos, uma vez que parte do princípio de que tudo é importante e, por essa razão, deve ser visto.

Portanto, ao longo da análise das narrativas, acompanhamos pontos semelhantes e controversos nas opiniões dos professores e da professora. Identificamos questões relevantes sobre o ensino de história, sobretudo sobre o uso do livro didático e as percepções que os atores que o utilizam na arte de ensinar têm sobre os debates e discussões historiográficas inseridas nesses materiais. Diante disso, resumiremos no próximo subtítulo, as principais argumentações presentes nas narrativas sobre as perguntas levantadas pelo questionário.

Narrativas docentes: síntese e considerações

Na análise das narrativas, os professores e a professora demonstraram semelhanças e diferenças em relação às concepções sobre alguns pontos. No tocante a identificar o perfil historiográfico do livro didático, por exemplo, foram produzidas definições diferentes sobre a mesma coleção. As razões disso, como já explicitado, são variadas, uma vez que o professor enquanto leitor produz diferentes sentidos que são influenciados, por exemplo, pelo seu lugar de fala.

Em relação aos professores acompanharem ou não os debates historiográficos, notamos uma série de aspectos relevantes. As narrativas mostraram que esse acompanhamento é tarefa difícil por conta de uma série de questões. Ao todo, identificamos, de modo geral, seis pontos que foram citados e que resumem bem essa dificuldade. O primeiro deles está ligado ao fato de que muitos professores possuem

uma metodologia tradicional e por isso não buscam renovação metodológica. O segundo ponto é que para, por exemplo, a professora Carla Oliveira, alguns livros didáticos também apresentam estrutura tradicional na abordagem dos conteúdos.

O terceiro fator percebido nas respostas relaciona-se à carga horária, muitas vezes elevada, que dificulta a leitura de outros textos a não ser os presentes no livro didático. Em pesquisa recente[9], de 2013, os dados trazidos pela Talis[10] em parceria com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico revelam que o professor[11] brasileiro trabalha em média 25 horas de aula por semana. Essa realidade contribui direta e/ou indiretamente para que os professores encontrem dificuldades em ler textos mais aprofundados, que requerem mais tempo e um nível de abstração mais aguçado do que exigem os textos das obras didáticas.

O quarto fator é que alguns professores não buscam transcender os seus estudos, ou seja, ir além daquilo que aprenderam na universidade. Esse é um motivo que está relacionado a uma série de outras questões – a própria problemática da carga horária elevada é um delas. Esse ir além do que foi aprendido na universidade é necessário, haja vista que, no mundo atual, as informações e a produção de novas perspectivas historiográficas exigem maior acompanhamento, bem como maior preparo para o professor se manter atualizado.

O quinto ponto identificado está no fato de que alguns professores não possuem boa formação teórica, fato que dificulta a apro-

---

9 Para saber mais: http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/922-resultados-do-talis-2013-ocde. Acesso em: 10 de maio de 2016, às 22h39min.

10 Talis é a sigla para Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (TeachingandLeamingInternationalSurvey) coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Seu objetivo é levantar as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem nas escolas para amparar decisões políticas no setor.

11 Na edição de 2013, participaram 34 países, incluindo o Brasil. No total, foram entrevistados 14.291 professores brasileiros do Ensino Fundamental II e 1070 diretores de escolas.

ximação com o conhecimento acadêmico. O que chama atenção é que a disciplina de teoria da história, por exemplo, nos cursos de graduação, tem a finalidade de fornecer subsídios para a prática docente no desenvolvimento das dimensões fundantes de construção do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, no caso citado por um dos professores, a falta de conhecimento teórico marca presença na prática do ofício professoral, tornando-se, dessa forma, um empecilho para aproximação entre o que se ensina nas escolas e o que se ensina nas universidades.

E o sexto ponto está relacionado ao ensino conteudista adotado por algumas escolas particulares, criando obstáculos para que os distanciamentos entre os saberes escolares e os debates historiográficos sejam diminuídos, visto que a exigência de tentar esgotar todos os conteúdos do livro didático faz com que os professores, muitas vezes, desestimulem-se em utilizar textos complementares que destacam temáticas mais contundentes e mais aplicáveis à realidade de determinados alunos. E, além do mais, isso contribui para manter um distanciamento entre o professor do ensino fundamental e o professor do ensino médio das pesquisas produzidas pelas universidades.

Em relação ao acompanhamento das discussões historiográficas trazidas pelos autores na parte do manual didático, também identificamos diferentes pontos de vista nas narrativas docentes. Alguns professores disseram ler o manual, pois essa leitura aprofunda as discussões e possibilita mais questionamentos em sala de aula aprimorando a prática metodológica e, consequentemente, auxiliando na construção da consciência histórica dos alunos. Esse já é um exemplo sintomático de aproximação entre os saberes escolares e as correntes historiográficas. Todavia, dois dos quatro professores pontuaram questões adversas para análise dessas reflexões no livro didático. Uma delas, presente na narrativa do professor Victor de Almeida, é que essas reflexões/discussões são pouco aplicáveis em sala de aula, não havendo, assim, tanta necessidade de utilizá-las. Essa argumentação

do docente nos coloca frente a uma problemática a respeito dos distanciamentos e das aproximações que marcam a relação entre os saberes escolares e os debates historiográficos.

No livro didático utilizado por Victor de Almeida no Centro Educacional São Francisco de Assis, os autores trouxeram importantes discussões sobre a prática historiográfica, aproximando-as dos saberes escolares. Foram problematizados diferentes vieses do campo da história, como as perspectivas marxistas sobre o Brasil Colônia, bem como as perspectivas da nova história cultural e da história social. Os debates promovidos pelos historiadores foram inseridos na análise dos conteúdos de tal forma que, direta ou indiretamente, influenciam no ensino-aprendizagem.

Todavia, o professor Victor de Almeida afirmou ver pouca aplicabilidade nessas reflexões. Pois quem define, nesse caso, essa carência entre os debates historiográficos e os saberes escolares é o próprio professor e não a escola e o livro didático. Dessa forma, esse instrumento pedagógico pode trazer, na abordagem dos conteúdos, importantes aproximações entre esses dois campos do conhecimento, mas é o professor quem determinará o impacto prático disso em sala de aula.

O raciocínio do professor nos coloca diante de uma problemática discutida por Jörn Rüsen. Segundo o historiador alemão, durante o século XIX ocorreu um processo de cientifização da história que acabou culminando com a monopolização de seu conhecimento a um grupo reduzido de profissionais – o que também ficou conhecido de irracionalização da história. Essa "cientifização da história acarretou o estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história" (RÜSEN, 1987, p. 9). Limitador no sentido de que esse processo excluiu da prática historiadora a competência de reflexão racional do conhecimento histórico a partir da sua relação com a vida prática dos indivíduos.

Para o historiador, a partir das décadas de 1970 e 1980, na Alemanha, teve início uma mudança de paradigma, pois a questão

da educação histórica deixa de ser mera reprodutora da produção dos estudos históricos, tendo em vista que, agora, os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. É a partir desse evento que confrontamos a prática historiadora com a narrativa docente, posto que, o professor Victor de Almeida, ao que tudo indica, não acredita nesse papel legitimador da história na práxis dos alunos e dos saberes escolares. Estamos diante, portanto, de uma fronteira conscientemente divulgada por esse professor que não vê aplicabilidade das discussões historiográficas em sala de aula.

A outra problemática levantada é, mais uma vez, que o ensino de história pautado em um cronograma rígido e com muitos conteúdos para se analisar dificulta tal acompanhamento. Essa exigência em analisar todos os conteúdos mostra que a escola, segundo Hamilton Werneck (1991, p. 15), é “defensora da formação humana, pensa que as quantidades de cultura inútil enfiadas cérebro adentro fazem parte da formação”.

Ainda de acordo com Werneck (1991), nossos programas precisam ser revistos no sentido de organizar melhor a seleção dos conteúdos para se restabelecer uma linha de maior objetividade e clareza quanto ao que é estudado por nossos alunos. Uma vez que o ser humano não consegue ter domínio de todo o manancial de conteúdo durante todo o ano letivo. De maneira hipotética, essa problemática parece indicar para o fato de que, às vezes, ensinamos demais e os alunos aprendem de menos.

Diante da análise dessas narrativas, buscamos compreender o outro tendo em vista que esse é um dos objetivos da prática historiadora alicerçada na relação de alteridade, que é estabelecida entre o intérprete e o sujeito investigado. Percebemos nesses professores o quão é desafiadora a prática de estimular a aprendizagem por conta da pluralidade de questões que cercam uma sala de aula. Evidentemente sabíamos da importância de dar ouvidos ao professor, pois ele

é um elemento importante no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. São os professores que enfrentam imposições das instituições e a rotina laboriosa de uma carga horária, na maior parte das vezes, demasiada ao ponto de encontrar dificuldades em acompanhar de maneira mais profunda os movimentos que o campo da história produz.

Portanto, conhecemos e discutimos alguns dos obstáculos que permeiam a prática docente e, ao mesmo tempo, investigamos algumas questões que envolvem esses sujeitos em relação ao uso do livro didático e às discussões historiográficas presentes nesse material.

Referências

ANASTASIA, Carla Maria J; AMARAL, Guilherme B.*História, ciências humanas e suas tecnologias.*Belo Horizonte: Editora RCE, 2012.

BRASIL. *Guia de livros didáticos:* PNLD 2012: História. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).* Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BITENCOURTT, Circe.*Ensino de História: fundamentos e métodos.* 2ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania*. São Paulo: FTD, 2012.

CERTEAU, Michel de.*A Escrita da História*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida; FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do Tempo Presente e ensino de História.* Revista História Hoje, v.2, nº4, p.19-34, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.* Petrópolis: Vozes, 2014.

RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e ideologia*. 2. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História*: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Alemanha, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cultura histórica e cultura escolar:* diálogos a partir da educação histórica. Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012.

WERNECK, Hamilton. *Ensinamos demais e aprendemos de menos*. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1987.

Povos indígenas sem história: pesos teóricos e metodológicos da ausência

Dhiogo Rezende Gomes[1]

Qual o lugar dos povos indígenas na história? Almeida (2010) defende que podemos considerar que houve uma transição de lugares na história, os indígenas saíram dos "bastidores" e ocuparam o "palco". Em *Os índios na história do Brasil* (2010), a autora defende que, até bem recentemente, indígenas eram sujeitos praticamente excluídos e inexistentes em nossa historiografia. Se apareciam, eram objetos, vítimas passivas dos processos de conquista e colonização, escravização e extermínio, com destino inexoravelmente dado no desaparecimento étnico diante da expansão da sociedade envolvente. Ela conclui que, nas últimas duas décadas, significativas mudanças teórico-metodológicas, juntamente com pesquisas empíricas criteriosas, proporcionaram novas abordagens e o advento de nova perspectiva sobre as populações indígenas.

Almeida é uma das autoras que contribuem com obras que promovem a inserção do lugar indígena na história no século XXI. Acompanha trabalhos pioneiros, como o da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, que organizou o seminal *História dos Índios no Brasil* (1992); e do historiador Jonh Manuel Monteiro, autor de obras como *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo* (1994). Esses trabalhos são exemplos do processo teórico-metodológico na interdisciplinaridade entre história e antropologia e proporcionam, na última década do século XX, uma *novíssima história indígena* com um

1 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, IFMA, Câmpus Grajaú. Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

> [...] olhar antropológico sobre fontes históricas e a historicização de alguns conceitos básicos para a análise das relações de alteridade [...] imprescindíveis para pensar os índios como sujeitos, cujas atuações devem ser levadas em conta para a compreensão dos processos históricos nos quais eles se inserem (ALMEIDA, 2013, p. 21).

No correr do século XXI, os conhecimentos históricos sobre e das populações indígenas não podem ser furtados do âmbito acadêmico, e assim sinalizar nas esferas do social e da mídia a quebra de preconceitos e equívocos para com os indígenas. Para que essa mudança se concretize, é fundamental e caro que os indígenas ocupem o lugar do ensino de história, na sua passagem da legislação educacional com a Lei n. 11.645/2008, para a prática na educação básica, desenvolvendo o ensino e a aprendizagem de suas histórias, saberes e culturas, em sua ampla diversidade. Caso contrário, como diz Wittmann (2015, p. 9), estaremos em continuidades, revelando "o desconhecimento de nossa sociedade sobre a própria história". Portanto, este texto pretende ser reflexivo ao desenvolver problematicamente uma *história dos povos sem história,* a fim de entender as razões da ausência. E servir de apoio crítico à necessidade de reversão dos quadros de invisibilidade e de exclusão histórica e social que atingem as centenas de etnias e culturas indígenas no Brasil.

Primeiro. Uma história para os "de baixo"

Até o século XVIII não havia uma história dos homens comuns, como afirma Hobsbawm (2013). Em *Sobre história,* o historiador inglês discorre em relação à *história de baixo para cima*. Em âmbito eminentemente político, que visava a dar conta de eventos históricos cujos atores eram grandes vultos e personalidades, nobres agigantados com sombras sobre os populares, essa história de baixo passa a ser

possível com o advento dos movimentos de massa na Europa, como a Revolução Francesa. Só pelos idos dos anos 1950 em diante, nasce, cresce e aparece uma historiografia tendo as pessoas comuns como objeto de estudo histórico (HOBSBAWM, 2013). Contudo, povos nativos das colônias americanas, os indígenas pereceram por séculos de contato com os "fazedores e legitimadores" de uma história na qual "índios" estariam até aquém de "homens comuns".

A história indígena foi comprometida por séculos a fio. Entre os séculos XIX e XX, por razões teóricas e metodológicas das disciplinas ou "ciências do homem", como a história e a antropologia, erigidas nos Oitocentos, esses povos eram relegados a uma condição a-histórica. Até se chegar à confirmação inequívoca de que povos de culturas distintas têm histórias igualmente distintas e não uma (única) história eurocêntrica.

Foi difícil se livrar dos pesos da "anti-história indígena", como os evolucionismos ou os estruturalismos de uma história teleológica marxista, que excluía povos não-ocidentais, vistos como tragáveis pelo capitalismo, assimilados ao Ocidente. Jogados à exclusividade etnográfica, esses povos sumiam do raio da disciplina histórica que se movia a partir da infraestrutura da política, da economia e do reino temporal da diacronia, com desinteresse pela superestrutura, notadamente "da cultura", a que o "objeto indígena" fora relegado (SAHLINS, 2003; 2011).

Mudanças e revisões de uma história mais heterodoxa, diante da ortodoxia como a do próprio marxismo no avançar da segunda metade do século XX, ainda que timidamente repercutem quanto à história dos povos indígenas. Hobsbawm (2013, p. 241), ainda *Sobre história* e sem abandonar a veia marxista, conclui que

> Não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela. Sua história, como a nossa, é incompreensível fora de sua inserção em um mundo mais amplo (que se tornou limítrofe do globo habitado) e,

> certamente, no último meio milênio, não pode ser entendida exceto por meio das interseções de diferentes tipos de organização social, cada um modificado por interação com os demais.

No século XXI, alcançamos uma *nova história indígena*, ou podemos problematizar as precisões conceituais de os "índios" terem história ou uma etno-história. E a conclusão de Hobsbawm, de que todo povo tem história, dentro e fora do marxismo, em que tal história, decorrente dos contatos com a sociedade ocidental dominante no plano global, que modifica os grupos que interagem nesse sistema, é problematizada buscando os papéis e protagonismos indígenas. Entendemos que essa visada histórica para as razões teóricas e metodológicas dos povos "sem história" é necessária para avanços nas vias que podem esclarecer no presente o importante lugar que os povos indígenas devem ocupar nas (outras) histórias da América e do Brasil.

Da ausência indígena na história

Povos de existência bem anterior a de seus invasores quinhentistas, os indígenas viram suas terras ser as "novas estalagens" para narrativas vindas de um "velho mundo". Mesmo resistindo, negociando alianças, matando, morrendo, alguns povos desapareceram fisicamente. Mas os ameríndios que resistiram foram historicamente homogeneizados, classificados por centrismos que já preparavam essas populações para a marcha rumo à "civilização". Assim, construiu-se uma "História sobre histórias" e sobre seus sujeitos, invenções da América e do Brasil, com "índios" da Índia errada, evidentemente, descaracterizados e despidos de historicidade, negados de passado e presente, reservados a um futuro incerto.

A tradição historiográfica de negação foi se firmando no século XVI a partir de eventos por vezes autodenominados de "descobertas",

"encontros de mundos", mas que escondiam invasões e espoliações (NOVAES, 1999). Os nativos dos lugares onde essa tradição se firmou, incompreendidos e desconsiderados pelo que eram ou pelo que tinham, foram subjugados e taxados pelo que lhes faltava na visão eurocêntrica: Lei (Escrita), Religião (Deus cristão) e Estado (Rei). Os povos ágrafos, sem escrita, que também não podiam ser escritos, foram expulsos da ideia de "civilização", condenados pelas ausências que os outros definiram como parâmetros para ser, ter e pertencer à história.

Nota-se que, apesar de uma "nova história cultural", interdisciplinar, "feita e vista de baixo", uma história dita "dos vencidos", há resquícios na academia e no senso comum (às vezes bem fortes) de positivismo, historicismo ou estruturalismo que resistem a uma "história indígena" ou "etno-história", seja ela feita por indígenas ou não-indígenas.

Negados pela história que se fazia até o século XIX, os povos indígenas foram objeto, quase exclusivo, de cronistas que levavam aos europeus histórias de "selvagens canibais" ou "doces nativos". Personagens cunhados como exóticos nos cenários com visões de inferno ou paraíso terreal da América. No "século das ciências", história e antropologia justificaram com seus pesos e medidas a continuidade da ausência indígena na história, porque "índios" mesmo não havia ou porque os existentes (resistentes) não eram mais "índios" como os primeiros.

Teorias e métodos da antropologia e da história formavam um aparato científico (ou pseudocientífico) de negação e exclusão dos povos indígenas, dos nativos em seus lugares, contrastados verticalmente com os graus de evolução da humanidade. Tateando entre a animalidade e a humanidade dos nativos, a antropologia decretava evolutivamente o estágio mais rasteiro da escala que tinha na outra extremidade, a sociedade moderna de desenvolvimento capitalista. Tal teoria, muito em voga no final do século XIX, antes de decair no século seguinte, deixou fortes bases para um "lugar comum", uma cristalização que vai além de "povos sem passado", tratando-se deles como o passado em si, "ponto zero da sociedade" (CUNHA, 2009).

Metodologicamente, a justificativa da "história dos historiadores" estava na impossibilidade de submeter à historicidade povos que não tinham pontos de partida para uma história indígena, e esses pontos deveriam ser escritos; a agrafia era condenável, as outras fontes que falam, literalmente como a oral, eram prontamente rejeitadas. A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009, p.125) informa que historiadores

> [...] hesitavam ainda em pisar nas movediças areias da tradição oral ou de uma documentação sistematicamente produzida por terceiros: missionários, inquisidores, administradores, viajantes, colonos, intermediários culturais, em suma, com interesses próprios e geralmente antagônicos aos das populações descritas. Em tais condições, essas fontes vinham viciadas por distorções, por incompreensões inevitáveis, que filtravam e refratavam as informações.

Uma questão surge quando problematizamos o quanto o historicismo, em sua rigidez metodológica, principalmente no trato com as fontes diante do historiador, implicou para a presença de sociedades ágrafas na história. Faminta por documentos e avessa à oralidade, considerada vestígio do passado de povos como os indígenas, essa corrente historiográfica tratava suas fontes como peças para montar o passado, a ponto de sacralizar o que era escrito de oficial e demonizar o passado que não viesse pela escrita ou por grandes monumentos.

Pensamos se essa orientação científica e atestadora do conhecimento não tivera contribuído para a mentalidade dos "homens sem ciência" da época (os não acadêmicos) na elaboração de um senso comum de uma sociedade com estrutura segregacionista para com os índios. Há um paradoxo advindo do poder de autoridade que a ciência construíra, ou seja, quanto mais conhecimento se produzia, mais desconhecimento dos povos indígenas se reproduzia. O senso comum da época, na transição do século XIX para o XX, acatava e

reproduzia sistematicamente a própria ignorância contra os ameríndios, retroalimentando-se de ideias tão pseudocientíficas quanto a empiria de missionários, aventureiros e cronistas, viciados pelos seus próprios olhares.

Para a história "ciência", como queriam Leopold Von Ranke e seus seguidores, a inovação de uma disciplina do conhecimento humano, juntamente com a profissionalização dos historiadores, foi a contraditória vanguarda de uma escola que passaria a ser, no dizer de Peter Burke (1991), como o "Antigo Regime da Historiografia". Não que esse paradigma não tenha servido. Além de ter instigado críticas construtivas, o historicismo contribuiu para as bases de um lugar caro e cativo ao conhecimento e trabalho historiográfico das correntes seguintes.

Contudo, para o que mais nos importa aqui, uma história indígena nunca teria lugar a partir dessa ciência histórica dos Oitocentos, não somente pelo problema da ausência de escrita dos povos tradicionais. A impossibilidade decorria do horizonte para o qual esses historiadores apontavam, rumo a uma história eminentemente política, marcada por grandes eventos e personagens e que ignorava o campo cultural, até pela novidade que se constituía o conceito de cultura no seio de teorias racialistas no século XIX (SCHWARCZ, 1993). Ainda mais se tratando de povos que, além de ágrafos, eram considerados sem Estado.

Nos primórdios dos estudos antropológicos e seus investimentos no estudo da cultura humana, curiosamente e distintivamente quanto à perspectiva de diferenças na história (*Annales* e Historicismo), antropologicamente franceses e alemães tinham visões antagônicas dos conceitos de cultura e civilização. Para os primeiros, a civilização seria o "auge da cultura", alcançado pela urbanização, escrita, arvorecer científico, metalúrgico, "[...] o surgimento de um poder separado do parentesco (o Estado), o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das diferenças de *status* entre indivíduos e

grupos [...]" (CARDOSO, 1997, p. 2).

Assim, os franceses se ocupavam cientificamente da cultura como os alemães da história, ambos aproximados ao evolucionismo, servindo à construção de degraus do desenvolvimento da humanidade. A vertente alemã, não sendo tão distante da escala "selvageria-barbárie-civilização", definia por cultura

> [...] os costumes específicos de sociedades individualmente tomadas, em especial os modos de vida de mudança muito lenta (rurais ou tribais), que serviam de base à coesão social em oposição à civilização definida como urbana, cosmopolita e rápida em suas transformações; sendo a primeira valorada positivamente, mas não assim a segunda (CARDOSO, 1997, p. 2).

É interessante observar como no período oitocentista duas disciplinas do conhecimento humano, que envolviam dois grandes centros dos estudos antropológicos e históricos emergentes, apresentavam paradigmas distintos e sem comunicação coerente de um campo para outro. Isso quanto à anulação das sociedades ditas "primitivas", no sentido de compartilharem status sociocultural e histórico com as ditas "civilizadas". Havia, assim, aproximações cruzadas entre a visão antropológica francesa de cultura e civilização e a visão alemã de história, e das perspectivas históricas francesas com a perspectiva cultural alemã. No início do século XX, com os Annales, os franceses propuseram a abertura para estudos não exclusivamente políticos, não ligados somente aos "grandes homens", promovendo uma aproximação entre história e a visão de cultura alemã, ambas também pertencentes aos "homens comuns".

Nos estudos históricos, o estruturalismo no marxismo, que não é o mesmo estruturalismo da antropologia, se assemelha ao evolucionismo na linearidade temporal, com a história teleológica que leva à "revolução" e também quando concebe povos indígenas como "primitivos" por não terem se desenvolvido gradualmente dentro de uma

visão materialista histórica. Para esse marxismo dito ortodoxo, da teoria à práxis, a tão propagandeada assimilação dos nativos à civilização, se possível como trabalhadores somados e unidos aos projetos socialistas, seria uma possibilidade desejável. Assim, nesse panorama teleológico, do primitivo ao melhor estágio superior da humanidade, alcançável nas aplicações práticas de determinadas correntes de pensamento, podemos perceber pontos de conexões teóricas entre evolucionismo, positivismo e marxismo (SAHLINS, 2003).

Marshall Sahlins (2003, p. 15) aponta que, na teoria marxista, "A marca registrada do 'primitivo' na ordem das culturas humanas é exatamente a ausência da diferenciação entre base e superestrutura suposta pela concepção materialista". Sistemas de relações, como o de "parentesco" nas sociedades indígenas, ao passo que pertencem à "superestrutura" nos moldes clássicos do materialismo, são, ao mesmo tempo, base na estrutura. Ou seja, operações simbólicas e rituais são consideradas, por vezes, indissociáveis dos meios de produção estruturais.

Salientamos que com apontamentos expressos e objetivos de posições que pesem contra uma história indígena, correntes como essas, na concepção de povos no sentido "primitivo", não poderiam mesmo pensá-los como dignos de história, a não ser como objetos da metahistória que se construíra. A condição nativa era pensada passageira, transicional rumo à ideia de civilização constituída nas modernas sociedades nacionais, e os nativos seriam egressos assimilados nas metaidentidades, engolidos nas genealogias das nações.

Entre o século XIX e a primeira metade do XX, o desenvolvimento histórico e antropológico como disciplina avançou bastante, contudo não ao ponto de a história indígena ser contemplada, não pela história problema das primeiras fases dos Annales, nem pela história economicista marxista; também não para a antropologia funcionalista e/ou estruturalista em seus inícios.

Em que pese a Escola dos Annales, com todas as inovações positivas para possibilidades de uma história indígena referenciada pelo uso de outras fontes além da escrita, pela interdisciplinarida-

de, os âmbitos de investigação circulavam entre o político, social e econômico, inclusive com "influências ocultas" do marxismo (CARDOSO, 1997). Assim, as possibilidades mais palpáveis de se fazer uma história indígena não estavam na história produzida na primeira metade do século XX, mas nas disciplinas que lidavam diretamente e mais propriamente com o campo cultural: a antropologia nas especialidades da etnologia e etnografia[2]. Contudo, essas especialidades não garantiam uma história indígena por razões metodológicas, entre outras, relacionadas à temporalidade como fator analítico das sociedades tomadas como objetos.

Entretanto, os estudos dessas sociedades sofriam sob a complexidade dos antagonismos entre a diacronia, cara à história, e a sincronia, como instrumento de análise da antropologia estrutural, sendo tal problemática ainda presente. Para Lévi-Strauss (2008, p. 15), "Pretender reconstituir um passado cuja história não temos meios de atingir ou querer fazer a história de um presente sem passado, eis o drama, da etnologia num caso, da etnografia no outro" (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 15).

As concepções funcionalistas e estruturalistas compreenderam as sociedades a partir de sistemas e sincronias, significando problemas para um olhar histórico indígena. Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 126) expõe que, diferentemente do funcionalismo, o estruturalismo,

> [...] embora preconizasse a história, não via nela um nível de organização e um poder de explicação comparável ao da sincronia. A história era, sobretudo, a ausência de sistema, o imponderável e, portanto, o ininteligível: acontecimentos que vinham se abater sobre o sistema que procurava resistir-lhes.

---

2 A etnografia trata da observação e da análise de grupos humanos em suas especificidades, geralmente grupos externos à sociedade do etnógrafo que preza pela reconstituição em termos descritivos dos modos de vida destes. A etnologia se vale das etnografias para estudos comparativos de mergulhos evidentemente mais teóricos antropológicos. Ver Claude Lévi-Strauss na introdução: História e etnologia em Antropologia Estrutural (2008).

Questões teóricas e epistemológicas para produção de uma historiografia indígena se definiam. As chagas de uma a-historicidade dos povos indígenas ficaram ainda mais marcadas pela divisão que Claude Lévi-Strauss fez entre sociedades "frias" e "quentes", as primeiras consideradas pela comunidade científica como despossuídas de história; e as segundas, como possuidoras. Houve falta de entendimento e confirmação dessa divisão como oposição de fato, principalmente por parte de historiadores atônitos diante da incompatibilidade diacrônica (sucessão dos eventos) e pela sincrônica (simultaneidade dos eventos), defendidas por Strauss, eminente antropólogo estruturalista no trato com os povos tradicionais.

Toda a confusão dessa questão, com prejuízos a uma história indígena, dá-se não somente diante da polissemia do conceito de história, esta como a dos homens, a dos historiadores e a dos filósofos da história; e as distinções e definições de quais sentidos de história cabem para um padrão inteligível derivam de um "imperialismo ocidental", de uma única "história". A partir dos termos "frias" e "quentes" Claude Lévi-Strauss busca mostrar a heterogeneidade das formas de se conceber e entender história entre as diferentes sociedades humanas. E não a oposição que leva a ideias de "com" e "sem" história no sentido qualitativo e a poucos passos do pejorativo. Podemos ver que Lévi-Strauss (1989, p. 259-260) diferencia o que de fato é diferente, a história para indígenas e não-indígenas.

> Nós sugerimos em outro lugar que a desastrada distinção entre os "povos sem história" e os outros poderia ser vantajosamente substituída por uma distinção entre o que chamamos, para as necessidades da causa, de sociedades "frias" e sociedades "quentes": umas procurando, graças às instituições que se dão, anular de maneira quase automática o efeito que os fatores históricos poderiam ocasionar sobre seu equilíbrio e sua continuidade; outras interiorizando resolutamente o devir histórico para dele fazer o motor de seu desenvolvimento.

O que podemos entender da vasta obra do "pai" do estruturalismo antropológico é um engenhoso projeto crítico que foi além dos que eram tecidos ao evolucionismo pelo funcionalismo, de ordem mais metodológica, resultando em um pensamento humano ocidental flexível quanto à diversidade das naturezas e culturas humanas. A crítica mirada na história dos historiadores (conservadores metódicos), proclamadores de um sentido diacrônico, uniforme para história, atingia a antropologia evolucionista e mesmo a funcionalista, que se aproximava dos historiadores tradicionais quando o que estava em voga era a historicidade das sociedades indígenas.

> Partindo, certamente, das dificuldades encontradas pelo conhecimento histórico em face das sociedades ditas primitivas, Lévi-Strauss não apenas dirige um ataque verdadeiramente epistemológico ao evolucionismo social (em "História e Etnologia", "Raça e História" e outros textos) como elabora uma crítica mais profunda ao imperialismo da história em geral — crítica que se encontra sobretudo nos dois últimos capítulos de *O pensamento selvagem* (GOLDMAN, 1999, p. 3).

O estruturalista Claude Lévi-Strauss pode sair da lista dos "inimigos da história", pois seu olhar antropológico não desprezava a história. Esse pensador é, sobretudo para os objetos de sua vida acadêmica, as sociedades indígenas, assim como para o pioneiro Franz Boas, um promotor educativo do olhar para os outros, que estão fora do raio etnocêntrico dos cânones ocidentais.

Os caminhos para uma história indígena passam indubitavelmente por desconstruções de equívocos pseudocientíficos sobre as populações nativas da América. Franz Boas (1858-1942) é um contribuinte pioneiro para o pensamento sobre o ser humano em tempos permeados por visões que afundavam a condição indígena nas profundezas da humanidade. Boas (2010) se posicionou contra abordagens deterministas da natureza sobre a cultura, da biologia sobre

toda a constituição humana. Ideias sistematizadas que foram a base das hierarquizações raciais que colocavam o europeu-ocidental no topo da humanidade, antecedido pelos "negros" e "amarelos". Raças foram discutidas em suas essências e a miscigenação era concebida como danosa às qualidades e propriedades positivas da "raça branca".

Fazendo um exercício brilhante e avançadíssimo para sua época, esse antropólogo comprimia o fosso que separava "primitivos" e "civilizados" aproximando-os, porém sem igualações. O particularismo entendido na diversidade humana em detrimento do universalismo cultural foi guia de seu pensamento.

> É um tanto difícil para nós reconhecer que o valor que atribuímos a nossa civilização se deve ao fato de que nós participamos desta civilização e que ela esteve controlando todas as nossas ações desde o instante que nascemos; mas é certamente concebível que possa haver outras civilizações, baseadas talvez em tradições diferentes e num diferente equilíbrio entre emoção e razão, que não tenham menos valor que a nossa, embora talvez nos seja impossível apreciar seus valores sem termos crescido sob sua influência (BOAS, 2010, p. 154).

Segundo o referencial boasiano, a história dos povos indígenas foi limitada para a etnologia pelo mesmo motivo que para a história: falta de documentos no caráter testemunhal ou probatório do passado dessas sociedades. Seu método comparativo (observados os limites) reconstituiu razoavelmente o desenvolvimento de sociedades como a dos Kwakiutl em um período de 50 anos. Possibilitou, também, relações antigas e hipotéticas entre culturas do norte da Sibéria e noroeste americano, assim como trajetos seguidos por alguns temas míticos da América do Norte foram basicamente redesenhados (LÉVI-STRAUSS, 2008).

Franz Boas quebrou a historicidade baseada na linearidade evolucionista, em sua via única e universal a todos os humanos. Isso

colocava cada grupo humano a partir de seu “estágio evolutivo” em seus devidos graus até a “civilização”, etnologicamente e também historicamente. Entendia que cada grupo ou sociedade se processava singularmente e nas particularidades é que se faziam a etnografia e a história. Nesse sentido é que a tarefa da etnologia se limitava para uma história indígena pelo rigor das investigações sobre o passado detalhado de cada grupo em meio à diversidade humana.

Para Boas, a história dos povos indígenas que estudava era importante, porém com limitações de alcance. No entanto suas experiências demonstraram que pouca história é melhor que nenhuma. Com o rigor científico do físico que havia em sua formação buscou estudar a história desses povos em suas diversidades. Lévi-Strauss, no contexto boasiano do antropólogo que não dispensa a historicidade, diz que o conhecimento das diferentes sociedades “só pode resultar de uma indução, a partir do conhecimento individual e concreto de grupos sociais localizados no espaço e no tempo. Indução que, por sua vez, só pode resultar da história de cada grupo” (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 21).

Assim, não seria exagero estabelecer Franz Boas como um antropólogo pioneiro na atenção com a história dos povos que estudava, quando a maioria dos antropólogos e praticamente todos os historiadores viravam as costas à história indígena. Como Lévi-Strauss expressa bem ao se referir mais uma vez a Boas, afirmando sobre a história de etnias, muitas vezes inatingível. O “antropólogo dos Esquimós”

> [...] traz as exigências do físico de fazer a história de sociedades sobre as quais só possuímos documentos que desencorajam o historiador. Quando ele consegue, suas reconstruções atingem realmente a história. Mas uma história do instante fugidio, o único que pode ser captado, uma *micro-história,* que não consegue se ligar ao passado mais do que a *macro-história* do evolucionismo e do difusionismo (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 21).

A saída da lista de "inimigos da história" de Lévi-Strauss pode ser clareada por suas posições quanto à interdisciplinaridade entre história e etnologia, duas disciplinas distintas, com diferenças sobretudo metodológicas e de tradições tendo os povos indígenas como objetos. Sobre a possibilidade de união entre história e antropologia/etnologia, impedida por circunstâncias do passado, Lévi-Strauss (2008, p. 40) afirma que "Somente quando elas abordarem em conjunto o estudo das sociedades contemporâneas poderemos apreciar plenamente os resultados de sua colaboração e nos convencer de que, nesse caso como nos demais, elas nada podem uma sem a outra".

Pensando agora mais no caso do Brasil, além das correntes de pensamento histórico, antropológico e filosófico, concorreram contra uma história indígena o pensamento religioso e, por consequência, as mentalidades sociais recipientes da doutrina cristã que por excelência impunham através da conversão desses povos julgados como "sem Deus" a transição do estado "índio selvagem" para o catequisado "civilizado". Pensando assim, assimilado, o "ex-índio" seria então portador de historicidade, notadamente de uma história que continuaria não sendo sua, como mestiço, pretenso marginal da história dos homens (dominantes) e dos historiadores.

Durante muito tempo, desde os primeiros contatos entre europeus e ameríndios entre os séculos XV e XVI até a contemporaneidade, a história desses "índios" sem passado, com presente e futuro comprometidos pelo ideário assimilacionista que partia de todos os flancos (científico, religioso, senso comum), era levada institucionalmente às dimensões políticas nacionais. Como afirma Almeida (2010, p.16), "A percepção de que os índios em contato com sociedades envolventes caminhavam inevitavelmente para assimilação predominou até quase os nossos dias, mesmo entre os mais dedicados defensores das causas e direitos indígenas".

Entre esses defensores dedicados destacamos Florestan Fernandes que, em estudos sobre os Tupinambá, contrariando visões de passividade, apresentou indígenas de brava resistência à colonização

portuguesa, mas que, quando derrotados, "tornaram-se aculturados, submissos e escravos" (ALMEIDA, 2010, p. 17). Já Darcy Ribeiro (1996), em *Os índios e a civilização*, falava na "transfiguração étnica", um eufemismo para aculturação. Ou seja, "pré-brasileiros", habitantes do território antes da "invenção do Brasil" foram secularmente condenados a não ter história(s), as suas propriamente, seja por razões teórico-metodológicas ou mesmo pela inexistência étnica para serem objetos de uma história.

No Brasil, nos anos 1850, temos como origem paradoxal de uma história "quase não indígena" o advento da *História Geral do Brazil*, de Francisco Adolfo de Varnhagen. Obra na qual esse membro ilustre do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), no extenso tomo I, que trata do período colonial, ou como no índice da obra aponta, *"do Brazil antes de ser principado"*, destina quatro capítulos acerca dos povos indígenas: *Dos índios do Brazil em geral; Dos tupis ou guaranís em particular; Ideias religiosas e organização social dos tupis* e *Vida dos primeiros colonos e suas relações com os índios.*

Uma História "quase indígena" pelo fato de Varnhagen incluir os povos indígenas na sua "invenção" da História do Brasil, mas evidente que a inclusão histórica desses povos seria, como nos fala Cunha (2012, p. 8), "uma entrada de serviço no grande curso da história". Como era comum nos Oitocentos, o tom para se referir aos "índios" era o de povos não civilizados, atrasados, havendo homogeneização na dicotomia *tupis-guaranis* e *tapuias,* e abordagens de cunho moral (etnocêntrico) quanto aos comportamentos e costumes indígenas. Tal dimensão é bem representada no trecho a seguir.

> Para fazermos, porém, melhor idéa da mudança occasionada no paiz pelo influxo do christianismo e da civilização, procuraremos dar uma noticia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brazil; isto é, uma idéa de seu estado, não podemos dizer de civilisação, mas de barbarie e de atraso (VARNHAGEN, 1854, p. 107-108).

Como homem de seu tempo, de um lugar legitimado como "homem de letras", do alto da elite imperial, com discursos autorizados pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e pelo Império do Brasil, Varnhagen fez uma história pátria com todos os elementos e atributos possíveis para uma história da nação. Nela, a existência dos povos nativos devia ser relegada ao passado, narrando a evolução social da colônia ao império brasileiro rumo ao nacional. As elites política e intelectual, precisamente brancas, queriam dos índios, no máximo, meras contribuições na genealogia da nação brasileira. Pois, segundo Varnhagen (1854, p. 108), para povos "[...] na infância não há historia: há só ethnographia". Decretava-se, assim, a história imprópria para "menores eternos da humanidade", e própria aos povos maduros e civilizados.

O IHGB[3] promoveu uma "engenharia" do Brasil como nação, cujos povos indígenas, em seus *ethos* ou idiossincrasias, nos períodos históricos anteriores, durante e posteriores aos primeiros séculos de colonização, não poderiam constar por questões metodológicas e epistemológicas da historiografia brasileira no século XIX. Visto que o pessimismo com relação aos nativos era hegemônico, as forças políticas queriam garantir seus sujeitos nos papeis principais da história nacional e não davam espaço para que atores indígenas tivessem melhores papeis. Assim, parcos papeis sobravam-lhes, como os de povos que não existiam mais, ou não deviam existir. É o que Monteiro (2003, p. 124) confirma quando argumenta que,

3 O debate da questão indígena no século XIX inicia-se juntamente com a criação do IHGB em 1838. Além de uma *Revista Trimestral*, em que vários textos com relação aos nativos do Brasil foram publicados, houve a criação de um setor no instituto na esteira da concepção de Varnhagen. Como membro de grande autoridade na instituição, acreditava que os indígenas só poderiam ser tratados etnograficamente e não historicamente, com recursos da arqueologia, alcançando povos que julgava como primitivos habitantes do território que viria a ser o Brasil Imperial. Portanto, foi criada a Seção de Etnografia e Arqueologia do IHGB, aprovada em 1847. Ver Vânia Moreira (2010).

> Na falta de ruínas espetaculares de antigas civilizações – problema que foi debatido em algumas das reuniões do Instituto – e enfrentando um conflito acirrado com as populações indígenas contemporâneas, a geração das elites que atingia a maioridade junto com o próprio Imperador começou a esboçar uma mitografia nacional que colocava os nobres, valentes e, sobretudo, extintos Tupi no centro do palco.

O conflito citado anteriormente mostra que os povos indígenas não estavam submissos ou passivos na construção da história nacional; eram a razão das disputas políticas e intelectuais, não meramente objetos; tomavam alguma parte na querela tida como acirrada e que ocupou boa parte das discussões do IHGB. A questão indígena foi um obstáculo para as elites do Império; significava ganhos econômicos, já que no século XIX houve a migração de interesses de exploração do trabalho indígena para suas terras (CUNHA, 2012); e ganhos políticos, com uma construção histórica que legitimasse o poder dos nobres a serem eternizados no mito da nação.

Varnhagen redimensionou posições incomuns de escritores quinhentistas, como Gabriel Soares de Sousa, senhor de engenho e sertanista português que em seus manuscritos tinha etnografias da natureza, das terras e dos nativos habitantes dos sertões em 1587. Entre esses textos estão o *Roteiro Geral, com largas informações de toda a costa do Brasil*; *Memorial e Declaração das Grandezas da Bahia de Todos os Santos, de sua fertilidade e das notáveis partes que tem*[4], e também um terceiro texto em que Sousa fazia duras críticas à exploração da mão de obra indígena pelos jesuítas (MONTEIRO, 2003).

No século XVI, Soares de Sousa mostrava índios bem diferentes dos do século XIX. Seus indígenas eram descritos como pouco

4 É considerado o seu texto mais importante, "uma descrição pormenorizada da topografia, das plantas, da fauna e das populações nativas da Bahia, um texto tão rico e evocativo em seus detalhes que é considerado por muitos como a maior obra sobre o Brasil escrita no século XVI" (MONTEIRO, 2003, p.112).

afeitos à condição de súditos e resistentes na insubordinação. Era crítico e redirecionava definições a partir do que os povos não tinham, como na afirmação feita por Pero Magalhães Gândavo, que em vista de na língua Tupi não haver sons das letras L, R e F, cunhou que tais povos não tinham *Lei, Rei e Fé*. Assim como era cético da conversão dos nativos em cristãos, percebendo as inconstâncias da alma selvagem[5]. Essas visões críticas e mais positivas acerca dos nativos não sobreviveram ao século XIX, dos historiadores do Império e da nação (MONTEIRO, 2003).

Contudo, o interesse de Adolfo Varnhagen pelos escritos de Gabriel Soares de Sousa não estava na continuidade da problematização no que tange aos equívocos da questão indígena na História do Brasil. No clássico binômio Tupi-Tapuia, forjado por escritores quinhentistas, o próprio Soares de Sousa destacava a sociedade Tupinambá e em sua antítese descreditava os incomparáveis aos Tupi (são todos Tapuias). Uma projeção equivocada quanto à diversidade, mas com olhares otimistas sobre a condição nativa na gênese das terras americanas colonizadas por Portugal; entretanto, nas penas dos historiadores nacionalistas, foi desfocada para afundar de vez os povos indígenas no passado no qual deveriam permanecer no século XIX, a não ser na condição de "brasileiros" ou exterminados. Os Tupi só serviam então na forma romantizada, para dar algum tom heroico a invenção do Brasil passando pela reinvenção dos Tupi. No contexto do uso de manuscritos dos "primeiros escritores" do Brasil, John Manuel Monteiro (2003, p. 132) conclui que,

> Ao remodelar a descrição feita por Gabriel Soares de Sousa dos Tupinambá para situá-la no contexto do século XIX, o historiador pioneiro Francisco Adolfo de Varnhagen afastou este grupo mais ainda do contexto histórico que produziu o mesmo relato. Mais impor-

5 Ver artigo de VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O Mármore e a Murta: Sobre a Inconstância da Alma Selvagem*. Revista de Antropologia, 35, 1992, pp. 21-74.

> tante, Varnhagen praticamente consolidou o abismo que iria prevalecer nos estudos sobre as populações indígenas até um período bem recente, circunscrevendo os índios a uma distante e nebulosa pré-história ou ao domínio exclusivo da antropologia. Os Tupinambá de Gabriel Soares alcançariam novamente um lugar de destaque no século XX.

A História do Brasil no século XIX declarou guerra aos nativos não adaptáveis no discurso homogeneizador nacional. Adolfo de Varnhagen e uma legião de historiadores ou romancistas "traduziam as lições da história num discurso que condenava os grupos indígenas contemporâneos, sobretudo os Botocudos no leste, os Kaingang no sul e vários grupos jê do Brasil central" (MONTEIRO, 2003, p. 128). A esses indígenas foram imputados estigmas que os tornavam inimigos a ser eliminados da vida física e historiográfica, primeiramente colocados como anti-Tupi nos escritos históricos e também como barreiras à civilização, considerando os padrões da época (MONTEIRO, 2003).

Ainda, Varnhagen agia contra aqueles que diferentemente dele ousavam em discursos mais otimistas e até valorizadores dos povos indígenas nas relações com a história nacional. Como "historiador nacional e cristão", não admitia índios como cidadãos do Império; em oposição, denominava pejorativamente intelectuais que julgava na contramão do seu ideal de nacional histórico do Brasil, refletido na Europa. A esses, classificava-os como "historiadores dos índios", "românticos" e "filo-Tapuias", homens que usavam as letras para se referir ao índio como "[...] um dos elementos fundamentais da nacionalidade brasileira e, até mesmo, segundo alguns, 'concidadãos'" (MOREIRA, 2010, p. 60).

Gonçalves de Magalhães e Joaquim Norberto eram também do IHGB. Para Varnhagen, o primeiro seria um romântico ou um filo-Tapuia; o segundo, classificado como historiador dos índios. Magalhães, autor do poema épico *A Confederação dos Tamoios* (1857), era comparado ao iluminista Rousseau pela ótica dos índios como "bons

selvagens". Em *Os indígenas do Brasil perante a história,* foi abertamente polêmico com Varnhagen, que recebeu críticas ácidas em meio a elegância de elogios ao grande historiador de *História Geral do Brasil*. Contudo, deixou claro que o citado autor "escreveu impulsionado pelo espírito de partido, que se mostrou incapaz ou desinteressado de fazer a crítica rigorosa das fontes e, mais ainda, terminou por representar os índios de forma preconceituosa e caricatural" (MOREIRA, 2010, p. 63).

Para Norberto, o título de historiador era apropriado na época, visto que, como analisa Vânia Moreira (2010, p. 65), seu trabalho *Memória histórica e documentada das aldeias de índios da província do Rio de Janeiro* "conjugou três atributos fundamentais que, naquele momento, nem sempre estavam juntos em uma mesma obra: o método histórico, a erudição e o índio como objeto". Norberto era um historiador que tratava de um ponto arenoso e explosivo para a época: a territorialidade indígena em meio à política colonial de invasão e esbulhos dessas terras. Algo que definitivamente não era agradável à cúpula política e intelectual, entre a elite imperial e o IHGB, devido à natureza instrumental que escritos assim podiam significar na luta dos indígenas por suas terras invadidas ou na manutenção daquelas afirmadas no regime colonial. Silva (1854, p. 110 *apud* MOREIRA, 2010, p. 66) diz que o "índio" que emerge da pesquisa de Joaquim Norberto não é o índio tribal, isto é, o "selvagem" que, supostamente, vivia "sem lei", "sem rei" e "sem Deus" nos matos e sertões. Seu texto trata dos índios "concidadãos".

Norberto e Magalhães, embora pró-índios, tinham pontos de vista distintos; o primeiro preocupado com as questões de terra como direitos de indígenas encarados como cidadãos, portanto legítimos em suas territorialidades ancestrais. Já o segundo enviesava a cidadania indígena de modo que a condição das identidades das etnias existentes no século XIX fossem transitórias para a nacionalidade brasileira. A esse respeito Moreira (2010, p. 68) acredita que,

> Na lógica do pensamento individualista, liberal e nacionalista, tanto de Gonçalves de Magalhães como do governo imperial, o índio biológico deveria sobreviver, mas não suas comunidades e suas culturas. Mais ainda, a única "comunidade" realmente bem-vinda era a "nacional". Assim, os aldeamentos, que lhes permitiam reproduzir-se socialmente como índios da aldeia "X", "Y" ou "Z", deveriam ser extintos, e aos remanescentes deveriam ser distribuídos lotes individuais, atestando a completa transição dos "remanescentes indígenas" à condição de "brasileiros".

Temos então um paradoxo. No âmbito indigenista imperial, prevaleceu a posição filantrópica de Gonçalves de Magalhães, visto que os "pró-índios" diante dos "anti-índios" acabavam por definir um isolamento dos indígenas no passado anterior ao Império e à nação brasileira que se forjava. Sendo assim, os que usavam as letras de forma positiva quanto à questão indígena, como Magalhães, contribuíam com a visão de que tais povos deveriam ter anuladas suas identidades e ser aceitos no plano nacional como filhos acalentados pela pátria, forma possível de caberem na História do Brasil. Vânia Moreira (2010, p. 69) conclui que a "[...] abordagem nacionalista sobre os índios criou raízes profundas na política nacional, não apenas prevalecendo na política indigenista imperial, mas também tornando-se a matriz dominante ao longo do século XX".

Para historiadores a priori da História como disciplina acadêmica e escolar, a posteriori também, salvo raras exceções, saindo do século XIX e avançando no século XX, a história indígena foi um pântano de acesso impossível. Por isso, tais povos e suas trajetórias só podiam ser etnografados, distanciados ou nulos de uma historiografia que se fazia oficial, como uma gravura congelada ou um fóssil para constar nos anais, personagens de museu, mostrando-se como eram aqueles que não são mais.

A ocupação dos índios na história tratava-se de um lugar às

vésperas de uma escatologia que creditavam ser inequívoca, como diz Clastres (2004), beirando o genocídio que assassina seus corpos e o etnocídio que mata seus espíritos. Associadas aos fins físico e histórico estão as identidades indígenas, a perda das memórias de suas resistências como agentes e negociadores de suas presenças, ignoradas na construção de uma história, fins esses complementares na imposição de uma história nacional por uma escrita que se fez poder.

Entretanto, a busca do lugar dos povos indígenas na História do Brasil segue viva, em seus (outros) ou nos nossos termos e vistas (não-indígenas), uma saga com plena participação e presença organizada de um movimento indígena, passando pela (re)construção de novos caminhos teóricos e metodológicos, como nos usos e abusos da história oral (AMADO; FERREIRA, 2006), em novas abordagens interdisciplinares entre história e antropologia, como a referenciada por Julie Cruikshank (2006, p. 149-150), segundo a qual

> Historiadores e antropólogos vêm convergindo de muitas formas em suas abordagens da reconstrução histórica, salientando a necessidade de aliar o interesse antropológico em categorias culturais, cosmologias e símbolos ao controle disciplinado dos registros escritos por parte dos historiadores.

Superam-se, assim, as produções sobre história indígena na década de 1980 no Brasil, que, segundo Monteiro (1995), se dividem em estudos centrados numa visão economicista, colocando os índios como mão de obra passiva e vítima dos contatos, das políticas indigenistas coloniais e, por outro lado, em estudos que revelam os indígenas como sujeitos históricos valorizados. Essa superação historiográfica passa pelo abandono da vitimização e engessamento indígena e de pesquisas que se limitem ao período colonial, mas que avancem no Império, na República e na história recente do país.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. In: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil.* Rio de Janeiro: Fgv, 2010. Cap. 1. p. 12-28.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens Interdisciplinares – a contribuição de John Monteiro. Revista ***História Social*, Campinas, n. 25, p.19-42, ago. 2013. Semestral.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org). ***Usos & abusos da história oral.*** 8. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2006. p. 7-25.

BOAS, Franz. *A Mente do Ser Humano Primitivo.* Petrópolis: Vozes, 2010. 205 p. Tradução de: José Carlos Pereira.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia:* a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História:* ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 01-23.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Morais (Org.). ***Usos e abusos da história oral.*** Rio de Janeiro: Fgv, 2006. Cap. 11. p. 149-164.

CLASTRES, Pierre. *A arqueologia da violência:* pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 08-25.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Por uma história indígena e do indigenismo. In: *Cultura com aspas e outros ensaios.* São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 125-132.

GOLDMAN, Marcio. Lévi-Strauss e os sentidos da História. *Revista de Antropologia,* São Paulo, v. 42, n. 1-2, p.223-238, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. php?pid=S0034-77011999000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 jul. 2015.

HOBSBAWM, Eric. A história de baixo para cima. In: HOBSBAWM, Eric. ***Sobre história.*** São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Cap. 16. p. 280-300. Tradução de: Cid Knipel Moreira.

HOBSBAWM, Eric. Todo povo tem história. In: HOBSBAWM, Eric. ***Sobre história.*** São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Cap. 12. p. 240-249. Tradução de: Cid Knipel Moreira.

LÉVI-STRAUSS, Claude. História e Dialética. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem.* 8ª ed. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus Editora, 1989. p. 273-298.

LÉVI-STRAUSS, Claude. História e Etnologia. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural.* São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: Mec/Mari/Unesco, 1995. p. 221-236.

MONTEIRO, John Manuel. Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen. ***Revista de História,*** São Paulo, v. 2, n. 149, p.109-137, 2003. Semestral.

MOREIRA, Vânia. O ofício dos historiadores e os índios: sobre uma querela no Império. ***Revista Brasileira de História,*** São Paulo, v. 30, n. 59, p.53-72, jul. 2010.

NOVAES, Adalto; et al. (Org.). *A Outra margem do ocidente.* São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-32.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização:* a integração dos indígenas no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática.* Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História.* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. ***O espetáculo das raças:*** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho. *História Geral do Brazil:* Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Caza de E. e H. Laemmert, 1854.

WITTMANN, Luisa Tombini et al (Org.). ***Ensino (d)e História Indígena.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 21-48. Coleção Práticas Docente.

O ENSINO DE HISTÓRIA DOS ÍNDIOS DO PIAUÍ

Prof. Dr. Euclides Antunes Medeiros[1]
Prof. Me. Rafael da Silva Assis[2]

Durante muito tempo ouvimos que não existem mais índios no estado do Piauí. As narrativas escritas dão destaque ao extermínio, considerando o século XIX como marco do fim dos indígenas nesse estado. Investigando as narrativas da tradição oral, percebemos divergências entre narrativa oral e escrita, subterrânea e oficial (POLLAK, 1989).

Em *A Escrita da História*, (CERTEAU, 2013) nos chama a atenção sobre o funcionamento da escrita ocidental, a "escrita conquistadora" que os colonizadores fizeram da América, um livro em branco "para nele escrever o querer ocidental". Este capítulo busca analisar e refletir sobre a escrita da história e a construção do extermínio dos indígenas do Piauí. Pretende-se, assim, relacionar a pesquisa histórica no universo acadêmico considerando as fontes escritas e o ensino de história como mecanismos para reforçar o discurso oficial do extermínio indígena. Acreditamos que as narrativas invocadas sobre a representação do passado são uma forma de criar identidades e é nesse ponto que inserimos as narrativas usadas no ensino de história. As narrativas ensinadas na educação básica, sobretudo na disciplina História do Piauí, dão destaque a um índio genérico, selvagem, do passado. Narrativas construídas entre os séculos XVII e XIX que até hoje são disseminadas nas escolas.

---

1 Docente do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, e do Programa de Mestrado em Cultura e Território.

2 Docente da Unidade Escolar Deusdará, São Raimundo Nonato/PI.

> Os índios começaram a povoar os livros escolares desde o século XIX, simbolizando, inicialmente, o selvagem antropófago que dificultava a civilização apesar dos esforços dos missionários. Foi apenas a partir do século XX que, pelo ideário do Romantismo, o índio se tornou um dos símbolos da nacionalidade (BITTENCOURT, 2013, p. 200).

Um dos objetivos centrais do ensino de história relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A História do Brasil, a canônica, tornou-se alvo de críticas, os historiadores que se dedicam ao ensino trazem à luz a problemática do ensino visando a construir um passado homogêneo, sem conflitos, omitindo as desigualdades e as diferenças das sociedades que compõem o Brasil.

A história oficial omite, esquece e silencia o papel dos indígenas na formação do Piauí, dando destaque apenas a visões preconceituosas. As narrativas enfatizam a violência e a selvageria praticadas pelos povos tradicionais. Os indígenas passam a ser vistos como o "outro", povo de violência endêmica, matadores de gado e de gente, empecilho do progresso.

No século XVII, iniciam-se os primeiros preamentos (capturas) de índios; no século XVIII, dissemina-se o ódio coletivo para reprimir os indígenas; no século XIX, oficializa-se o fim dos indígenas no Piauí. Em nosso tempo, usamos os documentos oficiais, documentos/monumentos dos "opressores" para ensinar a história dos "oprimidos".

> Quando se afirma que as populações indígenas estão em vias de desaparecimento ou já fazem parte do passado, utiliza-se frequentemente a palavra "extermínio", decretando o fim de sua existência e de quaisquer possibilidades futuras. Outras vezes é apresentada uma visão conservadora, na qual a cultura indígena aparece ligada a uma tradição milenar, estabelecendo uma resistência absoluta que ignora as mudanças inerentes às relações humanas. Mesmo quando transformações culturais são

> percebidas, por vezes o índio é retratado como mero remanescente que teve sua cultura destruída ou descaracterizada. Essas são posturas essencialistas, pois pensam o indígena como pertencente a uma cultura ideal e estática, ora como se as relações fossem – em uma perspectiva claramente reducionista – uma guerra contínua entre vencedores e vencidos, na qual ninguém se transforma (WITTMANN, 2015, p. 14).

A omissão sobre a história indígena piauiense se manifesta na problemática da função da história escolar e na importância da escolha dos conteúdos e de como são introduzidos na escola. Por que abordar a história indígena na escola? E o que abordar no ensino de história? As problemáticas levantadas são pontos cruciais para compreender a fenomenologia da memória que pontuaremos neste capítulo. Os indígenas são sujeitos históricos da experiência brasileira, e também da experiência piauiense, portanto constituídos de história. Com o advento da Lei 11.645/2008 "torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Referente ao elemento indígena, o ensino deve abordar assuntos como a luta dos povos indígenas no Brasil; a cultura indígena brasileira e o índio na formação da sociedade nacional; contribuições sociais, econômicas e políticas.

A ausência de estudos sobre história indígena nos períodos contemporâneos é uma das maiores lacunas no sistema educacional do Piauí. Os índios são apresentados apenas nos conteúdos de pré-história e história colonial, e ainda fazendo um desserviço para o ensino. Os danos causados pela ausência de estudos e ensino, como também a imposição de uma narrativa em que os indígenas são colocados com inferiores, acabaram por permitir a criação de uma série de estereótipos que dificultam a criação de uma identidade positiva. A história indígena se encerra no Piauí colonial. Na república não se percebem mais os indígenas na história; são esquecidos, ou melhor, sua saga chega ao fim nos anos iniciais do século XIX, quando oficialmente são exterminados.

> Ainda hoje, quando são lidos alguns livros didáticos de História, tem-se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil. Os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada "pré-história" e/ou no "cenário do descobrimento". A partir da chegada dos portugueses ao continente americano, os indígenas "desaparecem", os alunos não fazem a mínima ideia do que teria ocorrido nos séculos seguintes com os diferentes grupos (bem como seus descendentes) que habitavam as terras que viriam a se tornar o território brasileiro (SILVA, 2015, p. 21).

A matriz disciplinar que trata do ensino de história no estado do Piauí orienta o ensino de História no Piauí, "o que deverá ser aprendido; o que deverá ser ensinado; como deverá ser ensinado; o que deve ser avaliado".

No primeiro ano do ensino médio, nos primeiros conteúdos referentes à pré-história, deve ser aprendido como diferenciar a organização do trabalho, caracterizando as formas que assume ao longo do tempo, e os movimentos sociais em diferentes contextos. Deverá ser ensinada a humanidade antes da escrita, ressaltando as comunidades primitivas no Brasil e no Piauí. Deverá ser ensinada a partir de debates sobre os textos trabalhados e avaliada a capacidade de analisar e discutir textos e documentos históricos.

Além disso, no contexto que compreende as cidades do Território Serra da Capivara[3], é comum os professores realizarem aulas-passeio, levando os alunos ao Museu do Homem Americano e/ou ao Parque Nacional Serra da Capivara, na cidade de São Raimundo Nonato, ou ao Parque Nacional Serra das Confusões, na cidade de

3 O Território Serra da Capivara fica localizado no Sudoeste do estado do Piauí, composto por 18 municípios. A região abriga o Parque Nacional Serra da Capivara e o Parque Nacional Serra das Confusões.

Caracol. A região é o berço do "homem americano" e foi palco das primeiras experiências sociais no continente americano; constituiu-se tanto de grupos "pré-históricos" quanto de grupos históricos. O ensino acabou se concentrado mais nos indígenas do passado, pertencentes ao subsolo e peças de museu.

No segundo ano do ensino médio, os alunos "devem" compreender a questão da terra comparando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos a ela ligados. E serão ensinados os conflitos entre indígenas e colonizadores; as lutas entre sesmeiros e posseiros; a formação do Piauí; estrutura econômica, social e política do Piauí colonial e a escravidão no Piauí. Como caminho para o ensino, "devem-se" identificar diversas expressões culturais e formas de representação e avaliar as habilidades de leitura criteriosa de mapas, fotografias e pinturas para entendimento de fatos históricos.

Ainda referente à segunda série, devem ser ensinados assuntos como a separação do Brasil de Portugal; o processo de independência no Piauí; a constitucionalização do Império; a regência; disputas entre as correntes políticas: centralismo e federalismo; as rebeliões regenciais; a balaiada no Piauí; o Segundo Reinado no Brasil: a economia cafeeira; a crise da pecuária no Piauí; a estruturação urbana e a transferência da capital para Teresina; a navegação do rio Parnaíba; a educação das relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura afro-brasileira; história e cultura africana; a história da cultura afro-brasileira e a formação social piauiense; e a história de lutas e resistência.

Já no terceiro ano, devem ser ensinados conteúdos como o Piauí na República oligárquica; a crise da República oligárquica; a classe social e o movimento sindical; cangaceiros e fanáticos; a Coluna Prestes no Piauí; tenentismo; os movimentos culturais; o Piauí no contexto da Revolução de 1930; o Estado Novo e sua implicação no cotidiano piauiense; as interventórias; a crise extrativista e de na-

vegação fluvial do Parnaíba; Piauí e integração; Piauí e integração nacional e os movimentos sociais.

Publica-se a história do processo de independência no Piauí e o índio não aparece; publica-se o Piauí na República oligárquica e o índio não aparece; publica-se, enfim, a história do Piauí e o índio pouco aparece. Os indígenas, que tanto contribuíram para a formação do povo piauiense, quase não aparecem na história ensinada.

Conhecer a história indígena é condição para o entendimento da formação da sociedade piauiense. Os conteúdos selecionados para o ensino da história dos índios do Piauí, via de regra, apresentam-se reduzidos a uma extensão da história etnocêntrica do colonizador. Os indígenas são vistos como culturas exóticas, selvagens, sociedades do passado. O ensino de história foi um dos instrumentos para silenciar identidades.

O ensino de história lançou mão de obras acadêmicas construídas sob a égide dos documentos escritos, pautadas principalmente no discurso oficial dos séculos XVII, XVIII e XIX. A hegemonia da cultura letrada, juntamente com a recorrência de narrativas escritas que enfatizam o extermínio das populações nativas do Piauí, nos levou a questionar tais narrativas com a pretensão de evidenciar o seu lugar de produção, o tempo e o espaço que querem representar.

Duas obras acadêmicas acerca da temática indígena piauiense nas disciplinas de historiografia do Piauí são recorrentes: *O índio no solo piauiense*, publicada em 1952 por Monsenhor Chaves; e *Pesquisas para história do Piauí*, publicada entre 1966-1972 por Odilon Nunes. Configuram-se entre as primeiras narrativas e se consolidaram entre as grandes obras da historiografia piauiense, principal instrumento para a construção do esquecimento dos índios do Piauí.

O índio no solo piauiense: primeiras narrativas

Nossa discussão será problematizando a obra do Monsenhor Chaves, *O índio no solo piauiense*, publicada em 1952, entre as primeiras narrativas escritas que trata do elemento indígena O livro está dividido em seis partes: *O Piauí no século XVII*; *Piauí, corredor de migração*; Índio do solo piauiense; *Hostilidades de Domingos Jorge Velho*; *As guerras da conquista*; Última fase da conquista. Analisando essa obra na perspectiva de compreender seu contexto e lugar de produção, percebemos que se constitui em instrumento de poder, está eivada de interesses. Segundo Le Goff (2013, p. 485), "a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*". Ancoramo-nos na discussão de que todo documento é um monumento que, por sua vez, é um instrumento de poder; e que o documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso. Cabe mostrar as condições de produção do documento, evidenciando o tempo e o espaço social da narrativa.

Reportamo-nos à região conhecida no século XVII como Alto Sertão do São Francisco, atual estado do Piauí. A região foi o último reduto nordestino a ser colonizado pelo homem branco. A colonização tardia foi um dos fatores para consolidar os vales piauienses como corredor migratório de variadas populações indígenas.

O território piauiense está entre uma área de transição, de um lado a bacia do rio São Francisco, região de caatinga; do outro lado está a bacia amazônica. Os índios fugidos da Bahia, de Pernambuco, do Ceará e de outras regiões do nordeste colonizadas entre os séculos XVI e início do XVII se refugiavam em terras piauienses. Transitavam entre o vale do São Francisco, vale do Parnaíba e vales da bacia amazônica. Monsenhor Chaves considera que

> Esta configuração determinou, sem dúvida, a transformação deste vasto território num corredor de migração para as tribos selvagens, que se deslocavam da

> bacia do S. Francisco e do litoral nordestino para a bacia do Amazonas e vice-versa. [...] Tupis, Tapuias e Caraíbas, em guerras e contínuas migrações, pisam o solo piauiense cruzando os dois sentidos (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 42).

O primeiro ponto que problematizamos refere-se a uma fala recorrente na historiografia piauiense, abordada também por Monsenhor Chaves, de que o solo piauiense era habitado por inúmeros grupos indígenas, e o número de habitantes ia aumentando vertiginosamente devido à fuga dos índios dos vales da Bahia e de Pernambuco para os vales piauienses. Nos primeiros tempos da colonização, os "índios fervilhavam como formigas nos vales dos rios do Piauí" (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 42). No fim do século XVIII e começo do XIX, praticamente não existiam mais. Em nosso tempo é muito difundida a ideia de extermínio.

Embora a discussão de extermínio seja recorrente na historiografia piauiense, pensamos que há exageros. Muitas informações até se tornam contraditórias ou dão como verdades os documentos oficiais. Monsenhor Chaves aparentemente buscava as contradições dos documentos oficiais, todavia aquelas referentes à importância dos indígenas na formação do Piauí. Os índios ainda são vistos em sua narrativa como sujeitos do passado.

Monsenhor Chaves, homem da igreja, por vezes toca no assunto ligado à política pombalina, mostrando seu descontentamento no que se refere à expulsão dos jesuítas. Enfatiza que a perda da tutela dos jesuítas sobre os indígenas desencadeou a "sumária perseguição, moléstia e extinção" dos povos indígenas.

Os documentos utilizados por Chaves, por vezes documentos oficiais, ou pelo menos de homens ligados a postos oficiais, confirmam suas queixas. Os primeiros governos do Piauí forjaram o extermínio dos nativos: perseguiram, tomaram suas terras, torturam e mataram os indígenas, por fim os exterminaram sob o signo da escrita ocidental.

Historiemos os fatos. O início da perseguição contra os índios do Piauí remete ao fim do século XVII. Por volta de 1674 as primeiras bandeiras à procura de índios rebelados do vale do São Francisco e também de metais preciosos, terras férteis e mão de obra escrava chegam ao Piauí. Duas bandeiras merecem destaque: uma paulista, comandada por Domingos Jorge Velho, e outra forjada pela Casa da Torre dos Dias Ávila, a bandeira baiana, que ficou sob comando de Domingos Afonso Mafrense, conhecido como Domingos Sertão.

Monsenhor Chaves esclarece que o motivo inicial da vinda dos bandeirantes para terras piauienses seria essa procura por índios rebelados do sertão baiano.

> De 1674 para diante os nossos silvícolas começaram a ser molestados por novas agressões dos brancos, que agora vinham de várias direções. Tribos rebeladas no sertão do S. Francisco trouxeram até aqui, no seu encalço, os guerreiros da Casa da Torre. [...] Perseguindo os Gueguês em retirada, é nessa hora que pisa o solo piauiense um dos capitães e companheiro de conquista de Francisco Dias de Ávila, Domingos Afonso Sertão (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 49-50).

As narrativas invocadas nos levam a exercitar a memória das atrocidades cometidas contra os indígenas. A pragmática da memória do extermínio é exercitada, é buscada. Segundo Paul Ricouer (2007, p. 71), "lembrar-se é não somente acolher uma imagem do passado, como também buscá-la, 'fazer' alguma coisa". Chaves aponta vários episódios, destacando a forma violenta como os índios eram mortos.

> Os selvagens foram surpreendidos nalgum ponto da costa, do lado do Piauí, e facilmente desbaratados. Mas o branco civilizado enodoou a vitória com um ato repugnante de selvageria: consentiu que os índios aliados exterminassem brutalmente as criancinhas tremembés aprisionadas. É o próprio Gover-

> nador, Inácio Coelho da Silva, que relata o nefando crime, em carta para o príncipe regente: "Os índios aliados, travando das criancinhas pelos pés, mataram-nas cruelmente, dando-lhes com as cabecinhas pelos troncos das árvores, e de uma maloca, de mais de 300 só escaparam 37 inocentes"[grifos nossos] (CHAVES apud DIAS, 2011, p. 50).

Gostaria de esclarecer que procuramos entender os motivos que levaram Monsenhor Chaves a pontuar as agressões sofridas pelos indígenas. Nesse exercício de memorização, percebe-se o uso e abuso de uma memória que, devido ao trauma, quer ser esquecida. É exercitada e quer ser esquecida. Essa memória choca quando é demasiadamente remetida, quando é demasiadamente convocada. Da mesma forma a ausência de memória (o excesso de esquecimento) também indica um abuso de memória. Então, tanto no excesso quanto na ausência de memória (excesso de esquecimento) há um abuso.

Até que ponto o uso da memória no construto das identidades forja de forma coerciva e silenciosa o distanciamento das tradições de um povo? O elemento indígena é a base étnica do povo piauiense. Os costumes ainda permanecem, todavia, muito devido ao caráter oficial, a identidade não é percebida ou remetida aos povos indígenas. A negação da nomenclatura "índio" seria em razão das memórias traumáticas? Estratégia de sobrevivência? Ou o termo "índio" não é significante para esse povo? Sobre memória e identidade Ricouer (2007, p. 94) diz que

> O cerne do problema é a mobilização da memória a serviço da busca, da demanda, da reivindicação de identidade. Entre as derivações que dele resultam, conhecemos alguns sintomas inquietantes: excesso da memória, em tal região do mundo, portanto abuso de memória – insuficiência de memória, em outra, por tanto, abuso de esquecimento. Pois bem, é na problemática da identidade que se deve agora buscar a causa

> da fragilidade da memória assim manipulada. Essa fragilidade se acrescenta àquela propriamente cognitiva que resulta da proximidade entre imaginação e memória, e nesta encontra seu incentivo e seu adjuvante.

Continuemos a abordagem de Chaves sobre as "moléstias" e sofrimento dos índios. O autor comenta um levante dos indígenas contra seus algozes, os homens brancos. Sob a liderança de Manu Ladino, indígena catequizado por jesuítas, tribos indígenas se organizaram numa confederação, tendo êxito em alguns combates. Porém foram derrotadas e Manu Ladino morreu afogado quando tentava atravessar o rio Parnaíba. Depois da morte de "Manu Ladino",

> A guerra continuou, porém, encarniçada, no território piauiense, ainda durante alguns anos. Mas aquela fibra de ataque de nossos índios tinha sido quebrada em toda a linha. A ação enérgica, e muitas vezes desumana, dos mestres de campo e dos proprietários particulares de fazendas de gado, tinha aniquilado, definitivamente, as confederações de selvagens. Sucedem-se as reduções e os aldeamentos das tribos, umas vezes sob as ameaças armadas dos mestres de campo e dos predadores de índios, outras vezes ao simples apelo pacífico dos missionários, ou de alguma autoridade compreensiva e humanitária que com eles negociava (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 51).

Em meados do século XVIII, foram criadas leis que davam liberdade aos povos indígenas, e o governo teria a tutela desses povos. João Pereira Caldas, o primeiro governador do Piauí "encarregado por sua Majestade de proteger os índios contra os jesuítas, inicia sua gestão com um pedido singular: fazer uma guerra ofensiva aos seus protegidos" (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 52). Em ofício de 1759, consta a queixa de que "algumas nações de gentio afligem incessantemente uma grande parte desta consternada capitania, assaltando

fazendas, escalando as casas delas e matando toda a gente que encontram" (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 52). Seu pedido não foi aceito. Contudo,

> Pereira Caldas insistiu: queria uma guerra ofensiva. Isto, pelas leis em vigor, significava guerra geral, escravização legal dos prisioneiros. Ora, a primeira Carta Régia que o governo recebera lhe inculcava coisa muito diferente. Ele deveria secundar os esforços do Desembargador Francisco Marcelino de Gouveia, encarregado por S. Majestade de executar inviolavelmente, na Capitania, as leis de 6 e 7 de julho de 1755, que restituíam aos índios "as liberdades de suas pessoas, bens e comércio". O rei manda que se repartissem aos índios as terras competentes para a sua lavora e comércio "nos distritos das vilas e lugares que de novo deveis exigira nas aldeias que hoje têm e no futuro tiverem os referidos índios" (DIAS *apud* CHAVES, 2011, p. 52).

Chaves chama a atenção para "uma cláusula odiosa" das leis de 6 e 7 de julho de 1755. "Não permitireis, por modo algum, que os regulares (isto é, os jesuítas), que até agora se arrogaram o governo secular das 'ditas aldeias, tenham nelas a menor ingerência'" (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 52). A cláusula abriu espaço para uma guerra contra o gentio, no confisco de terras e perseguição de índios perniciosos para manutenção da coroa em terras piauienses. "Os Tremembés, por exemplo, privados dos seus antigos protetores, viram as suas terras confiscadas por aproveitadores que, para esbulhá-los nos seus direitos, tiveram a complacência daquelas "pessoas idôneas" que o governador nomeara para protegê-los" (CHAVES *apud* DIAS, 2010, p. 53).

Em 1776, João do Rego ataca os Pimenteiras numa guerra que durou quase dez anos de idas e vindas, com várias excursões. Esses índios eram moradores do Sertão das Pimenteiras, a região mais

desconhecida pelos predadores de índio. Chaves informa que os Pimenteiras "serão totalmente destroçados em 1783" (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 56). O governo do Piauí afirma que a partir de 1815 não existiam mais índios no território piauiense.

Por fim registramos nossa discordância tanto de Monsenhor Chaves quanto do governo do Piauí no que se refere ao extermínio dos indígenas. Nossa justificativa vem das próprias conclusões de Chaves, evidenciando partes da nossa sociedade esquecidas pela memória oficial. As "tribos mais agressivas" foram apagadas ou expulsas do território piauiense. As mais "fracas" se adaptaram à convivência com o colonizador, disso resultou a razão de mestiçagem, que é a base de nossas características étnicas (CHAVES, 1998).

Acreditamos que o interesse em exterminar as populações indígenas, seja pelo caráter prático, seja pelo caráter simbólico, vincula-se às lutas por território. Primeiro na busca por minérios e mãos cativas, depois por grandes latifúndios para criação de gado. O extermínio foi a justificativa para o governo piauiense desconsiderar as leis de 6 e 7 de julho de 1755: "O rei manda que se repartissem aos índios as terras competentes para a sua lavora e comércio" (CHAVES *apud* DIAS).

Os indígenas na memória coletiva

A constituição da memória coletiva dos indígenas no Piauí tem como característica a pluralidade dos lugares de memória, bem como diferentes formas de apropriação da memória, constituída tanto pelos cânones da historiografia e arqueologia piauiense como por uma memória trabalhada na subversão. Quando pensamos em discutir a temática indígena sob a égide da fenomenologia da memória, sobretudo dos índios Pimenteiras do estado do Piauí, desenhamos como um dos objetivos discutir a temática sob a perspectiva da história ensinada, portanto uma escrita para professores de história. E é nesse

horizonte de "sala aula" que vamos fazer as primeiras inferências. Foi dos espaços de ensino que extraímos algumas narrativas recorrentes nas falas de alunos e professores.

Nesse sentido, destacamos narrativas orais, escritas, imagéticas que recorrem a estereótipos comuns no Piauí, assim como em outros estados do Brasil, bem como a caricatura de um índio nu que mora na floresta; do desaparecimento e extinção dos indígenas; da afirmação que os índios estão perdendo sua cultura. Além disso, nos últimos anos, houve um crescente número de pessoas que se autodeclaram indígenas, e há quem pense que estão inventando índios e agora todo mundo pode ser índio.

> Não é de se espantar que ainda se pense que os índios estão desaparecendo, ou mesmo que eles podem ser assim denominados se estiverem vivendo nus no interior da floresta. Afinal, esse não é um assunto corrente nas salas das casas, nas ruas das cidades, nem mesmo nas aulas de que participamos nas escolas (WITTMAN, 2015, p. 9).

Questionados alunos e professores sobre quem são os indígenas brasileiros, é comum recorrerem à imagem do índio tradicional, preso ao passado. Em uma das narrativas, um professor da rede pública de São Raimundo Nonato diz que "apesar do tempo passar e as coisas mudarem, prefiro ter na minha mente a imagem do índio tradicional". É justamente na visão de que a cultura indígena deve ser milenar, estática e pura que encontramos um dos principais desarranjos para entender os indígenas do presente. A visão tradicional não aceita as mudanças culturais estabelecidas no decorrer do tempo, e é nesse horizonte que se estabelece também o pensamento do extermínio. Criada a falsa ideia de que não há mais indígenas no Piauí, o índio representado nos livros é o da cultura ideal e estática, que vive nu na floresta, o índio colonial.

> [...] há uma dificuldade notável em entender as transformações ocorridas nas sociedades indígenas. Muitas delas, inclusive, foram ocasionadas por relações forçadas a partir da colonização europeia e, consequentemente, da escravização indígena e das missões evangelizadoras. As relações assimétricas de poder estabelecidas com não indígenas foram responsáveis até mesmo pela extinção de algumas línguas, etnias e culturas indígenas que aqui habitavam muito antes da chegada dos europeus. Culturas indígenas sempre no plural (WITTMAN, 2015, p. 15).

O passado imutável a que muitos associam a cultura indígena corrobora com a memória do extermínio. As narrativas extraídas entre colegas professores e alunos mostram as nuanças de como se preserva a imagem do índio preso ao passado. Em uma delas um professor comenta: "indígenas antigamente viviam nas selvas, foram seres que não tinham ganância, viviam apenas da caça e da pesca". Em nenhum momento o professor fala do indígena no presente, ele usa verbos no passado como "viviam", "tinham" e "foram". Ao questioná-los sobre os indígenas no Piauí, a resposta é contundente: os índios do Piauí foram exterminados.

> Quando se afirma que populações indígenas estão em vias de desaparecimento ou já fazem parte do passado, utiliza-se frequentemente a palavra "extermínio", decretando o fim de sua existência e de quaisquer possibilidades futuras. Outras vezes é apresentada uma visão conservadora, na qual a cultura indígena aparece ligada a uma tradição milenar, estabelecendo uma resistência absoluta que ignora as mudanças inerentes às relações humanas. Mesmo quando transformações culturais são percebidas, por vezes o índio é retratado como um mero remanescente que teve sua cultura destruída ou descaracterizada. Essas são posturas essencialistas, pois pensam o indígena como pertencente à cultura ideal e estática, ora como vencedor resistente, ora como derrotado pelas mudanças (WITTMAN, 2015, p. 14).

Em 2010, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 2.944 mil pessoas se autodeclaram indígenas no Piauí. Nos últimos anos, três etnias indígenas lutam pelo reconhecimento como grupos étnicos indígenas: os Codó Cabeçudo, em Pedro II; os Tabajaras, em Piripiri; e os Cariris, em Queimada Nova. Em São Raimundo Nonato, 77 pessoas se autodeclararam indígenas. Os dados oficiais do IBGE contribuem para afirmar que os indígenas do Piauí resistiram à violência tanto física quanto simbólica sofrida no transcorrer da história. O "ressurgimento" de povos indígenas é visto por muitos como criação de falsos índios. O que muitos desconhecem é que os indígenas podem se reconhecer como tais, por questões genéticas ou culturais, e não cabe a nós julgar a identidade de outra pessoa. A autodeclararão e o reconhecimento como indígena são os parâmetros defendidos para a afirmação de identidade.

> Ao longo da história do Brasil, foram constantes os mecanismos de violência física e/ou simbólica criados para a integração dos indígenas à sociedade nacional. Hoje, ironicamente, exigimos deles – e não de nós mesmos – constância cultural, ao acusá-los de não serem mais genuinamente indígenas (WITTMAN, 2015, p. 14).

A escola é um ponto de contato importante para perceber as representações que se fazem dos povos indígenas, todavia não é o único lugar. No Piauí, os estereótipos são produzidos principalmente em lugares símbolos do estado, como o Parque Nacional Serra da Capivara, o Parque Nacional Serra das Confusões e o Museu do Homem Americano.

Nos conteúdos de pré-história, são comuns aulas de campo no Museu do Homem Americano. Na primeira galeria desse museu, encontramos um crânio das primeiras populações que habitaram a região. Nas outras galerias, há urnas funerárias e esqueletos de crianças indígenas, há também exposição de cenas de rituais de enterramentos. O museu acaba sendo uma das narrativas oficiais do extermínio, em tudo sugere a morte dos indígenas da região, fundamentada nos cânones da historiografia e arqueologia piauiense.

Ensino de história indígena: abordagens, pesquisas e possibilidades de ensino

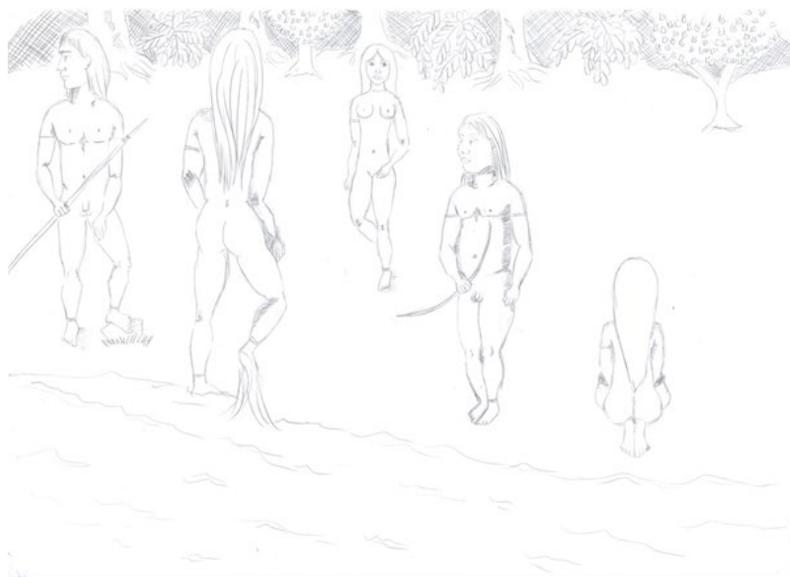
Quando discutimos o ensino de História do Piauí, principalmente o ensino de história indígena, devemos nos referir sobretudo à oralidade desses povos. A tradição oral é o instrumento de resistência mais poderoso que os indígenas encontraram para se manter vivos na história. A história escrita foi um poderoso instrumento de repressão da memória indígena; quando o colonizador não conseguia silenciar os indígenas com repressão física, usou a escrita como forma de legitimar a perseguição, o ódio e o extermínio. Em nossa sociedade, marcada pela escrita como principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura, sem história e sem vida. Contudo, a tradição oral dos povos indígenas se manteve viva em um trabalho de subversão; a herança transmitida de geração a geração pela tradição oral trabalhou na ilegalidade, na marginalidade e no silêncio por longos anos. É por meio da oralidade que a memória indígena conseguiu invadir os espaços públicos, a memória subterrânea entra num palco de disputa contra as "Sagradas Escrituras".

No livro *Ensino (D)E História Indígena* (2015), organizado por Luiza Tombini Wittmann, inicialmente é levantada a problemática dos estereótipos sobre os povos indígenas. No senso comum, ainda se pensa que os indígenas "estão desparecendo, ou mesmo que eles só podem ser assim denominados se estiverem nus no interior da floresta" (WITTMANN, 2015, p. 9). Há também os que pensam que todo índio é igual. No território brasileiro, 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas, distribuídas na zona rural e em centros urbanos. Além das 2944 pessoas que se autodeclararam indígenas no Piauí, há no estado três etnias indígenas em processo de regularização e demarcação de terras: os Tabajara-Itacoatiara, em Piripiri; os Cariris, em Queimada Nova; e os Codó Cabeludo, em Pedro II.

Em solo piauiense, “os índios fervilhavam como formigas nos vales dos rios do Piauí”, (CHAVES *apud* DIAS, 2011, p. 42) podemos citar alguns desses povos, como os Tremembés, Pimenteiras, Gamelas, Jenipapos entre outros.

Sugerimos que o professor faça a seguinte atividade com os alunos, peça que respondam a questão: índios no Brasil: quem são eles? Os alunos devem fazer narrativas escritas e desenhadas. O objetivo dessa atividade é entender como os alunos percebem os indígenas na sociedade brasileira. É comum que essas narrativas estejam carregadas de estereótipos: as escritas tratam os índios como seres do passado; nas desenhadas, é recorrente o índio aparecer nu, morando em florestas e adornado com penas na cabeça. Em um segundo momento, a sugestão é trabalhar em sala de aula o vídeo Índios no Brasil: quem são eles?, do projeto Vídeo nas Aldeias, com duração de 18 minutos e está disponível no endereço: <http://goo.gl/ungYnG>. Também no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=iZuFu004o1k. O vídeo mostra depoimentos de várias partes do Brasil e destaca a visão estereotipada que comumente se tem dos índios. Outro objetivo do vídeo é mostrar para os alunos que os indígenas não estão congelados no tempo e se relacionam com os códigos da sociedade ocidental. Depois do vídeo, repita a atividade.

Essa atividade foi feita com os alunos do 9º ano da Escola José Leandro Deusdará, de São Raimundo Nonato. Sem maiores informações, foram entregues duas folhas sem pautas aos alunos, uma para escreverem e outra para desenharem, tendo em vista o questionamento: índios do Brasil: quem são eles? Em relação às narrativas escritas, percebemos que todos colocavam os indígenas como povos do passado, que vivam nus nas florestas. Nos desenhos, em boa parte o índio era representado com uma pena na cabeça, sempre com um arco e flecha na mão, como demonstrado a seguir.

Desenho 1: estereótipos: índios na floresta.

(SANTOS NETO, 2016. 1 desenho)

Depois de analisarmos as narrativas dos alunos, apresentamos o vídeo Índios no Brasil: quem são eles?. No desenho feito depois do vídeo, percebemos algumas mudanças em relação à primeira narrativa. Agora os indígenas aparecem trabalhando num roçado, plantando e utilizando roupas. Em relação às narrativas escritas, percebemos que boa parte se referia ao indígena como um povo do presente, levando em consideração sua diversidade cultural.

Desenho 2: indígenas plantando

(BARBOSA, 2016. 1 desenho)

Como sugestão de leitura indicamos ao professor (a) o texto *Ensino de História Indígena*, de Giovani José da Silva (WITTMANN, 2015), entre as páginas 35 e 46 o autor fala sobre *os indígenas, nossos contemporâneos: entre o passado e o futuro*. Nesse texto, encontramos diversas atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula.

> Há uma dificuldade grande, ainda de percepção, de que os indígenas, de quaisquer etnias, não vivem "congelados" no tempo e, portanto, são nossos contemporâneos. Entre a figura do índio de tanga, cocar na cabeça e arco e flecha nas mãos e a figura do índio "aculturado", que vive no meio urbano e tem acesso

> à tecnologia, é melhor empreender um esforço para enxergar as populações indígenas como agentes de sua própria história, dolorosamente entrelaçada a nossa (WITTMANN, 2015, p. 35).

Com o advento da Lei n. 11.645/08 torna-se obrigatório no currículo dos ensinos fundamental e médio o estudo da história afro-brasileira e indígena. De acordo com a legislação, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena deve ter três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Professores, nossa pretensão é promover esses três princípios na sala de aula. No material pedagógico que apresentamos, além das imagens é oferecido um pequeno roteiro de leitura, indicações de leitura e verificação de leitura em forma de atividades.

Para concluir, quando elegemos a temática indígena para este capítulo, nos deparamos com a dialética da história, memória e identidade. A memória é a principal matéria prima na construção da história e da identidade. No ensino de História do Piauí, especialmente nos conteúdos de história indígena, a memória foi transformada em texto. O processamento da memória em texto/documento é um procedimento que envolve decisão, seleção e combinação. A seleção e a combinação foram transformadas primeiramente em compêndios a ser trabalhados em sala de aula e posteriormente utilizados para formação de professores.

Livros como *O índio no solo piauiense*, de Monsenhor Chaves, tornaram-se o principal instrumento para ensino da história do Piauí. Que história é essa contada sobre os indígenas ? Em larga medida trata-se da história das elites agrárias, da seleção de documentos produzidos por homens ligados ao aparelho do estado colonial. Por longos anos ensina-se a história das elites coloniais; o ensino de história torna-se instrumento para colonizar as mentes.

Se o ensino de história foi instrumento das elites coloniais, por

que não pode ser também um instrumento de descolonização? Se há tanto tempo negou identidades indígenas, por que não pode seguir o caminho inverso? Como o caminho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

O fio latente da memória, muitas vezes encoberto pelo estigma da herança colonizadora, hora e outra nos mostra nos depoimentos orais as disputas entre o sangue indígena e os mitos fundadores de boa parte das comunidades indígenas do Piauí. A memória é elemento essencial da narrativa histórica e atua na construção de identidades que potencializam o pertencimento social, ou seja, potencializam as identidades. As escolas são ambientes de construção de identidades. Quando nós, professores, problematizamos as narrativas históricas, estamos fazendo também uso do substrato da memória. A memória viva, fluida e em disputa é posta sob análise, é dividida e posta em gavetas, então é selecionada a memória que se quer ensinar. Daí a memória torna-se história, e a história torna-se um instrumento para construção de identidades.

O ensino de história regional em um estado que sempre enfatizou sua arqueologia pré-histórica em detrimento de "outras histórias" alimentou a narrativa de que nossa herança indígena está no subsolo dos parques nacionais Serra da Capivara e Serra das Confusões. Pelo menos é isso que indica o desfecho do livro de Monsenhor Chaves, *O índio no solo piauiense*. Todavia, acreditamos que as reflexões lançadas neste capítulo possibilitam outros entendimentos sobre os indígenas do Piauí. O nosso grande desafio foi traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação (Mestrado em Ensino de História) e gerar conhecimento de forma clara que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais da área.

A ausência de estudos sobre a história dos índios do Piauí é uma das maiores lacunas no currículo de história do Piauí. As con-

sequências foram e são danosas para uma população etnicamente indígena. Essas lacunas contribuíram para a criação de vários estereótipos que dificultam a criação de uma identidade positiva, a memória feliz, como diz Paul Ricoeur (2007). Além disso, a ausência de pesquisas relacionadas ao ensino de história indígena acabou por permitir a transmissão de ideias preconceituosas e equivocadas e também reforçar uma visão eurocêntrica do nosso.

Nesse sentido, buscamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um parâmetro para discutir caminhos para o ensino de história indígena. Versando sobre o princípio de "consciência política e histórica da diversidade", destacamos que as sociedades são formadas por grupos étnicos distintos, possuindo cultura e história próprias. Em relação ao fortalecimento de identidades e de direitos, nos debruçamos na tentativa de evidenciar o processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida. Por fim, o objetivo central foi contribuir com ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 3 - ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHAVES, Monsenhor. O índio no solo piauiense. In: *Obra completa.* Teresina. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

DIAS, Claudete Maria Miranda. *História dos Índios do Piauí.* Teresina, EDUFPI/GRAFICA DO POVO: 2011.

SANTOS NETO, José Ribeiro dos Santos. *Interpretação dos indígenas.* 2016. Desenho técnico.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3 (1989), p. 3-15.

RACIAL: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento.* Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2007.

SILVA, Giovani da. Ensino de História indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org). *Ensino (d)e história indígena.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 21-46.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org). *Ensino (d)e história indígena.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

O indígena no imaginário dos alunos do ensino fundamental do Tocantins: desafios e possibilidades para a implantação da Lei 11.645/2008

Profa. Dra. Vera Lúcia Caixeta[1]
Prof. Me. Jorge Ferreira Lima[2]

Nossa proposta passa pela investigação das imagens elaboradas pelos discentes do Colégio Estadual José Luiz Siqueira, em Wanderlândia/TO[3], acerca do "índio"[4] e dos desafios enfrentados para a implantação da Lei 11.645/2008 no cotidiano escolar. Para tanto, aplicamos questionários e recorremos às imagens e textos sobre os indígenas presentes na coleção *Para Viver Juntos,* utilizada nessa es-

1 Docente do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, e do Programa de Mestrado em Ensino de História, ProfHistória.

2 Docente do Colégio Estadual José Luiz Siqueira, Wanderlância/TO.

3 Wanderlândia é um município do estado do Tocantins, localizado às margens da Rodovia Belém – Brasília, no entroncamento da BR-153 com a BR-226. O município está situado na Microrregião de Araguaína, próximo aos estados do Maranhão e do Pará. Sua população é de 10.981 habitantes e tem uma área de 1.373.061 km².

4 O termo "índio", embora seja carregado de uma generalização criada no passado pelos "descobridores" europeus, tem sido apropriado pelos próprios indígenas brasileiros como instrumento de lutas. Por essa razão, usamos a categoria índio ou indígena neste trabalho para nos referirmos aos indivíduos dos vários grupos étnicos que compõem a população indígena brasileira.

cola[5]. O livro didático é compreendido como resultado da cultura histórica, ou seja, como artefato que materializa em dado momento a produção de sentidos, constituindo-se em meio, processo e instrumento para potencializar as capacidades mentais (percepção, orientação e interpretação) dos discentes (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Para alcançarmos os objetivos propostos, recorremos a um conceito de imaginário como o pensado por Castoriadis (1982). Segundo ele, existem dois tipos de imaginário: um instituído, aquele que nos chega por meio de normas impostas pela família, pela Igreja, pela sociedade, pela escola etc.; e outro instituinte, representado pelas resistências, pelas significações e transgressões.

Aplicamos questionários no 7º ano "B" vespertino do Colégio Estadual José Luiz Siqueira. A turma escolhida é formada por 22 estudantes, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A faixa etária dos discentes está entre 12 e 15 anos. Em sua maioria, são provenientes de turmas anteriores do próprio colégio.

Também recorremos ao Guia dos Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014), responsável pela divulgação do resultado da avaliação da qual faz parte a coleção *Para Viver Juntos*, dos autores Ana Lúcia Lana Nemi e Muryatan Santana Barbosa. O PNLD destaca seis componentes gerais que nortearam o processo avaliativo das coleções de história: proposta histórica, proposta pedagógica, cidadania, manual do professor e projeto grá-

---

5 O Colégio Estadual José Luiz Siqueira, localizado à Praça do Estudante, 435, em Wanderlândia/TO, foi criado pela Lei nº 160, de 12 de dezembro de1990. A unidade tem 552 alunos, distribuídos no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 3º segmento. Dispõe de dois laboratórios: um de informática, equipado com 21 computadores, todos conectados à internet, e outro de matemática; uma biblioteca, denominada "Maria de Freitas", com acervo de obras variadas (atualmente são mais de 5.379 livros catalogados); ampla quadra poliesportiva coberta onde são dadas as aulas de educação física, além de prática de esportes, exercícios físicos e eventos abertos à comunidade.

fico. Com base nesses componentes foram estabelecidos os seguintes critérios específicos: uso do conhecimento atualizado nas áreas de história e pedagogia, função social da história e dos pressupostos teórico-metodológicos, estímulos ao conhecimento da historicidade das experiências sociais, desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania, emprego de textos iconográficos considerando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico e isenção de anacronismos e voluntarismos.

Dos itens anteriores, dois foram primordiais para nossa pesquisa. O primeiro deles trata do conceito de cidadania no qual é cobrado o trabalho com os diversos grupos, em especial, com os povos indígenas. O segundo é um projeto gráfico que prima pela qualidade da imagem articulada ao texto. Com relação a esse último, nas palavras dos avaliadores, "O projeto gráfico-editorial da coleção caracteriza-se pela sua qualidade e cuidado ao inserir imagens, textos e boxes de forma adequada, sendo elementos convidativos para observação, leitura e análise" (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD, 2014, p. 90). Vejamos o que o Guia de Livros Didáticos PNLD (2014, p. 90) diz com relação aos grupos indígenas.

> Os grupos indígenas são retratados pelas relações travadas com os europeus no período colonial brasileiro. São fornecidos dados sobre suas influências na culinária e nas denominações linguísticas. Há também lugar para discutir as lutas e conquistas de direitos contemporâneos dos indígenas, como a questão da demarcação de terras e a preservação de seus valores, tradições e identidades. Constam, ainda, exercícios que procuram desconstruir imagens estereotipadas dos grupos indígenas. A representação desses grupos no período colonial é feita pela história dos tupis-guaranis, concedendo pouca visibilidade aos demais grupos indígenas.

De acordo com os avaliadores, os grupos indígenas aparecem na coleção *Para Viver Juntos* tendo como referência suas relações com

os europeus, com claro recorte nos tupis-guaranis e na sua contribuição para a formação do povo e da cultura brasileira. Já na contemporaneidade, eles aparecem lutando por seus direitos. Apesar das sérias limitações sobre a história indígena – como coadjuvante na formação da sociedade colonial – isso não impediu que os avaliadores fizessem uma análise favorável tanto com relação ao projeto gráfico quanto da inclusão dos povos indígenas nessa coleção.

Certamente, quando olhamos para os textos e imagens sobre os indígenas (21) presentes na coleção didática *Para Viver Juntos,* notamos a preocupação em ressaltar a presença dos povos indígenas no período colonial e sua contribuição para a formação da sociedade nacional, posteriormente eles desaparecem no período imperial (1840-1889) e só retornam no Estado Novo (1935-1945) e na constituição de 1988. Além de só aparecerem esporadicamente, nossa importante historiografia indígena[6] ainda não chegou às páginas dos livros didáticos de história. Que imagens dos indígenas o discurso textual e imagético produz nos alunos?

Significativamente, a lei aprovada em 2008 fez com que os autores de livros didáticos tivessem que adequar o conteúdo e o projeto gráfico à normativa. Ao refletir sobre a obrigatoriedade da inclusão da cultura e da história indígena no currículo escolar, Bittencourt e Bergamaschi (2012), na apresentação do Dossiê História Indígena, da revista História Hoje, argumentam que,

> Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro, oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e

6 Entre elas, podem-se apontar: GRUPIONI, L.D.B. (Org). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994. GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. (orgs.). *A Temática Indígena na Escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; São Paulo: EdUSP, 1995. MELATI, *Índios no Brasil*. 7 ed. Brasília: EdUNB, 1993.Dossiê da Revista *História Hoje*...

> nos currículos de formação docente, favorecendo um diálogo étnico-cultural respeitoso, embasado no reconhecimento dos saberes, histórias e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares (BITTENCOURT, BERGAMASCHI, 2012, p.14).

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) recebeu um acréscimo do art. 26-A, dado pela Lei 10.639, que incluía no currículo a obrigatoriedade do ensino da temática "história e cultura afro-brasileira". Em 10 de março de 2008, alterou-se o art. 26-A da Lei 9.934/96, passando a vigorar com o texto a seguir.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere esse artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos. A luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Segundo alguns especialistas, essa lei trata a temática indígena de forma superficial, além de trazer em sua redação termos que

ainda sugerem uma imagem negativa em relação ao indígena, como argumenta Maria da Penha Silva (2013). O próprio texto da lei deixa claro que a história indígena que interessa é a participação do índio na formação da sociedade brasileira, não sendo, portanto, a especificidade e a diversidade étnico-cultural que se quer ressaltar. Assim, o livro didático, ao seguir esse direcionamento, busca a homogeneização das sociedades indígenas com exclusões muito claras.

Normalmente, é apontado como sério desafio na implantação da lei o despreparo dos professores. Como afirma Maria de Fátima Barbosa da Silva (2012), algumas universidades ainda não incluíram na estrutura curricular a disciplina de história e cultura indígena.

> Daí já é possível vislumbrar algumas dificuldades na aplicação dessa lei, ou por falta de fontes, ou pela dificuldade de superação do modelo de História que sempre esteve presente nos currículos oficiais, não só na educação básica, mas até mesmo no ensino superior de História. Entre os objetivos desse ensino, consta a formação inicial dos professores que irão atuar no Ensino Fundamental e Médio. A nova lei implica a revisão de conteúdos curriculares, iniciativa que deveria partir das próprias universidades para melhor atingir a educação básica (SILVA, 2012, p. 153.).

A transformação da Lei 11.645/2008 em currículo representa um desafio, mas foi bem recebida pela maioria dos intelectuais. Acredita-se que temos uma grande chance de corrigir os muitos equívocos, estereótipos e preconceitos com relação às comunidades indígenas. É o caso, por exemplo, de Edson Silva (2013), que coloca que a lei é fruto de muitas lutas e se constitui, certamente, em importante passo para pensar e discutir as relações étnico-raciais, por trazer a possibilidade de dar visibilidade a grupos que até então tinham sido historicamente silenciados e apagados dos currículos escolares. Porém, os desafios para a inclusão da história indígena no currícu-

lo escolar, de forma efetiva, são apontados por Luís Donisete Benzi Grupione (2004).

> [...] há estruturas cognitivas profundas e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira, que orientam a percepção e permitem a reprodução de certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível 'injustiça histórica', os verdadeiros senhores da terra. Não surgem como atores históricos concretos, dotados de trajeto próprio, participantes de guerras pelo controle de espaços geográficos específicos, inimigos, mas também, muitas vezes, aliados, beneficiários e instrumento dos conquistadores, presentes até hoje em tudo o que se passa em muitas regiões do Brasil (GRUPIONE; SILVA, 2004, p. 408).

Percebe-se aí uma crítica contundente ao ensino de história indígena, em especial, à abordagem e ao recorte estabelecido. Normalmente, a maioria dos textos e imagens trata dos indígenas no período colonial e sua importante contribuição para a formação da nacionalidade brasileira. Nesse sentido, os indígenas não aparecem "como atores históricos concretos". Certamente, os autores sublinham a necessidade de não heroicizar nem vitimizar esses povos, mas contar uma história indígena na qual eles sejam protagonistas, já que eles fazem escolhas, negociam, tomam decisões etc. Destarte, uma história indígena nessa perspectiva já está sendo feita na academia.

Maria Celestino de Almeida (2008, p.72) aborda aspectos fundamentais para o entendimento do lugar dos indígenas na História do Brasil, destacando a dinâmica dos conflitos. Salienta que, até muito recentemente, nossa historiografia abordava os aldeamentos pela

ótica do Estado colonial, dos moradores ou dos missionários. Nessa perspectiva, os nativos são sempre objeto de diferentes políticas e de disputas entre determinados agentes, mas nunca vistos como sujeitos atuantes na construção do espaço dos aldeamentos.

Com relação às políticas indigenistas, Almeida (2008) ressalta os acordos, conflitos e negociações envolvendo vários agentes (missionários, funcionários reais, moradores, entre outros). Ao tratar da política pombalina, Almeida problematiza a legislação para reforçar que a constante negociação com os indígenas é marcante na construção e manutenção da sociedade colonial. Ao fim, a autora aborda o século XIX, enfocando as políticas imperiais e o lugar a eles destinado na identidade nacional, então em construção, e como o Império projeta uma população homogênea, sem possibilidade de permanência dos índios como grupo diferenciado. Assim,

> A abordagem nacionalista sobre os índios criou raízes profundas na política nacional, não apenas prevalecendo na política indigenista imperial, mas também se tornando a matriz dominante ao longo do século XX. Não é indiferente notar, além disso, que essa orientação criou raízes, também, na historiografia profissional, pois a representação do século XIX como um período praticamente sem índios ou no qual eles não tinham a menor importância para a 'nação' ainda vigora, segundo o argumento de que, àquela altura, eles já estavam bastante exterminados ou aculturados, restando um ou outro grupo marginal na periferia do Império. É bem verdade que não se pode mudar o que passou. Mas, com outros enfoques, outras perspectivas e mais pesquisa histórica, pode-se mudar, e muito, a compreensão que temos do passado, da sociedade, dos índios e de sua história nas tramas da história do Império (MOREIRA, 2010, p. 55).

Segundo Edson Silva (2002), os estudos sobre os povos indígenas na contemporaneidade têm se preocupado com a grande di-

versidade e pluralidade das sociedades nativas nas suas relações com os colonizadores. Logo, é possível vislumbrar um complexo jogo de relações entre indígenas e colonizadores, que vão muito além da passividade e da submissão. Desde a chegada dos primeiros colonizadores ocorreram "embates, negociações e conflitos" (SILVA, 2002, p. 48). Percebe-se que a mudança de perspectiva da historiografia passa a dar conta dos povos indígenas na sua especificidade e como sujeitos de seus destinos. O autor coloca que "O Ensino de História deve incorporar essas discussões ou, do contrário, continuará reproduzindo imagens ultrapassadas, descabidas e violentas sobre/contra os povos indígenas" (SILVA, 2002, p. 53).

O "Índio" no imaginário dos alunos do 7º ano "B"

A história não é um conhecimento congelado, pelo contrário, ela ganha dinamicidade à medida que docentes e discentes repensem os temas e objetos. Sua fecundidade está na possibilidade de produção de um conhecimento válido e na capacidade de retomar aspectos do passado sob novas dimensões, como está sendo feito pela história indígena. Porém, constatamos que o livro didático não incorporou essas importantes alterações, contribuindo para reforçar o imaginário instituído pelos alunos do ensino fundamental II. Contudo, com o uso de novas metodologias em sala de aula é possível modificar tal perspectiva.

A coleção *Para Viver Juntos* faz efetivamente uma abordagem relacionada aos povos indígenas, especialmente no período colonial, nos capítulos III e IV, já estudados no primeiro semestre pela turma pesquisada. Em razão disso, após um primeiro contato com a turma, aplicamos um questionário composto de dez questões. Neste artigo, analisamos apenas três delas. Eles precisaram responder "O que é ser índio?" e fazer sua representação gráfica. Na segunda questão, indagamos "Conheces algum livro sobre a temática indígena?" Por fim,

analisamos a questão "De que forma o índio aparece no seu livro didático de História?"

Na primeira parte da questão 01, *O que é ser índio?,* os discentes aqui identificados pelas letras A, B e C responderam que

> Índio vive em mato diferente de nós seres humanos, ele caça, tem cabelos lisos e são bem bonitos (Aluno A, 7º ano "B").
>
> Índio são pessoas que preservam sua cultura, vive de caças e pescarias, vive em aldeias, alguns não têm contato com outros seres humanos, eles não acreditam em Deus só em deuses e eles têm pinturas estranhas no corpo (Aluno B, 7º ano "B").
>
> Ser índio é caçar, matar peixes, cultivar plantas, colher frutas e se pintar com tintas e cantar e dançar para seus rituais familiares (Aluno C, 7º ano "B").

Na fala do discente A, existe uma grande contradição, pois, ao que tudo indica, ele concebe o "índio" como não humano. Segundo Bittencourt (2002), isso certamente se deve ao fato de os indígenas aparecerem em alguns livros didáticos como selvagens e, não raro, as cenas escolhidas pelos autores das coleções apresentarem predominantemente guerras e rituais antropofágicos. Essa concepção de selvageria, presente em alguns discursos imagéticos, leva os discentes a conceber o indígena como o outro, um ser que, embora seja "bem bonito", é tão diferente que não pode ser considerado humano. Já nas representações dos discentes B e C, aparece a imagem do bom selvagem[7]. O índio que vive em harmonia com a natureza, caçando

7 O índio idealizado no movimento romântico, principalmente nas obras de José de Alencar, autor que retrata o indígena como forte, bravo lutador, filho da terra e sem medo de enfrentar o perigo. Essa imagem de índio pode ser vislumbrada na literatura, como, por exemplo, em *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874).

e pescando para sobreviver. Ele reside em aldeias e pinta o corpo na realização de seus rituais. Essa imagem do indígena também está presente nos desenhos feitos por eles, como se pode observar nas representações gráficas das figuras 1 e 2.

Figura 1 - Imagem do indígena, segundo o aluno do 7º ano “B”.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do 7º ano “B”, 2015.

Na Figura 1, apesar de termos um “índio” com características do homem branco – posto ficar perceptível que foi pintado com uma cor clara e ter olhos azuis –, ele está em contato direto com a natureza. É possível identificá-lo como índio porque tem pena na cabeça, está com o corpo descoberto, à exceção das partes íntimas, e vive na floresta. O índio e a natureza estão fundidos, entrelaçados, inseparáveis, já que a raiz da árvore se confunde com os pés do indígena. Vale refletir que os conhecimentos e valores não são neutros e possibilitam a formação de imagens que se expressam por diferentes discursos. Esses conhecimentos são elaborados em função das demandas do presente. Logo, tratar do imaginário implica perceber as disputas entre os valores e normas impostas e seu questionamento, ou seja, a possibilidade de construção de um imaginário instituinte.

Um ponto importante a ser destacado é que a construção do conhecimento histórico envolve o passado, o presente e o futuro. Assim, a simples repetição de conteúdos, sem análise crítica, como ocorre às vezes nas aulas de história, acaba por afastar a possibilidade de elaboração do conhecimento. Mas a disciplina tem um papel de ensinar a ler o mundo tendo em vista uma orientação histórica. Como afirmam Marieta Ferreira e Renato Franco (2008, p. 90)“[...] é impossível construir cidadania sem as noções de historicidade, de construção do saber sobre o vivido e sobre o tempo que só o conhecimento histórico pode dar”.

Figura 2 - Imagem do indígena, segundo os alunos do 7º ano "B".

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do 7º ano "B", 2015.

O indígena representado na Figura 2 também é branco, traz penas na cabeça, usa arma simples para sua caçada. A capivara foi atingida por ele, vislumbrando a possibilidade de boa alimentação. Ele está em meio à natureza, da qual, através da caça e da pesca, retira seu sustento. Parece que o discente transfere valores da cultura não indígena para os indígenas, pois ele caça sozinho. Sobre a representação do índio/natureza, Gersem dos Santos Luciano – Baniwa (2006) coloca que "É a visão que concebe o índio como ligado à

natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores" (LUCIANO, 2006, p. 35).

No imaginário dos estudantes, os índios, além de viverem na mata, estão distantes do mundo do "homem branco". Contraditoriamente, eles são alunos do mais novo estado brasileiro, o Tocantins, Figura 3, criado pela Constituição de 1988, localizado nas bordas da Amazônia, portanto, historicamente possuidor de uma diversidade de povos indígenas. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor utilize mapas para localizar as várias comunidades indígenas atuais, bem como do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de fotografias, estimulando os alunos a identificar os indígenas no presente como povos específicos, ou seja, não homogeneizados, como aparecem nos livros didáticos.

Figura 3 - Mapa do Tocantins com a localização das reservas indígenas

Fonte: www.palmas.org/tocantinsindios.htm

Segundo o Jornal Diário do Tocantins[8], existem no estado pouco mais de 10 mil indígenas pertencentes a sete etnias: *Karajá, Xambioá e Javaé,* que formam o povo Iny; e *Xerente, Krahô Canela, Apinajé e Pankararu.* Enfim, o desconhecimento por parte dos professores sobre a diversidade pluricultural e multiétnica, segundo Silva (2013), pode levar alguns profissionais sem a qualificação exigida a improvisar, não contribuindo em nada para a mudança da imagem que as crianças, adolescentes e jovens têm em relação aos indígenas. Porém, pensamos que um bom caminho seria mostrar a diversidade indígena mais próxima, ou seja, presente na sua região. Também é necessário salientar que as crianças e jovens indígenas frequentam as escolas das comunidades e alguns são alunos da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que tem contribuído, inclusive, para a formação de professores indígenas. A Figura 4 mostra fotos de índios pertencentes a alguns povos indígenas do Tocantins.

8 Disponível em http://www.diariodotocantins.com.br/index.php/povos-indigenas. Para realização da reportagem, serviram de fonte a FUNAI – SIASI/DSEI/TO – 2015.

Figura 4 - Fotografia de alguns povos indígenas do Tocantins

Fonte: http://pt.slideshare.net/matheusjorg/povos-indgenas-do-tocantins

Trabalhamos com a ideia de que a imagem, como representação visual, é de suma importância para as práticas pedagógicas, por contribuir para o trabalho com o imaginário, a memória e a identificação de elementos culturais. Quando olhamos para uma fotografia, é possível identificar nas imagens traços empíricos, pois elas são "imagem/documento" (MAUAD, 1996, p. 79). Assim, características específicas de certo espaço, meios de locomoção, vestuários, detalhes de ação das pessoas e acontecimentos, costumes, práticas de adornos corporais etc. podem ser visualizados. Esse universo factual, certamente, não se esgota nem pode substituir o complexo universo da "imagem/monumento" (MAUAD, 1996, p. 79), já que a imagem é

símbolo, é fruto das representações sociais de uma sociedade específica. Tudo isso, certamente, leva à necessidade de estudos sobre os povos específicos e suas singularidades.

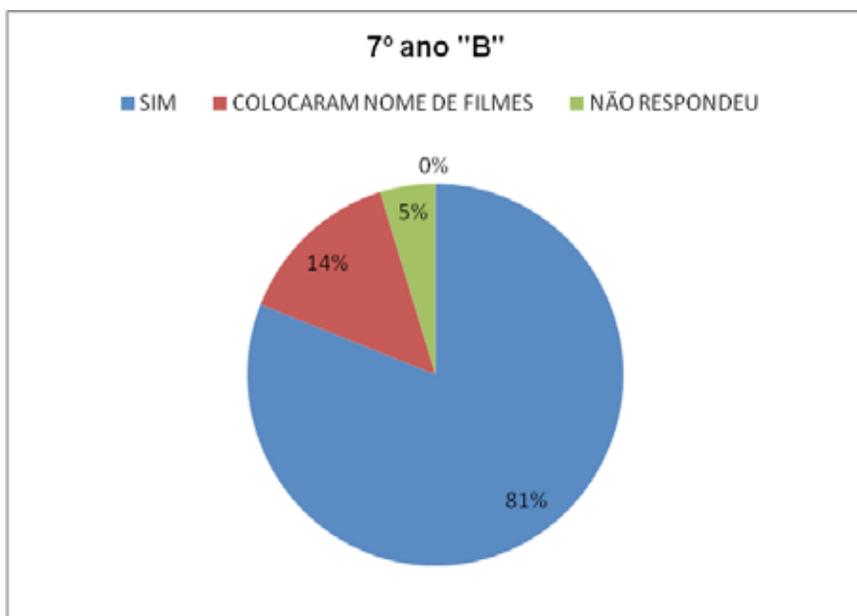
Para uma análise significativa das imagens dos indígenas presentes no livro didático, recorremos também ao livro *Temas e linguagens da história: Ferramentas para a sala de aula no Ensino Médio,* de Roberto Catelli Junior, que propõe metodologias para a análise das imagens. Em suas palavras, "trabalhar com imagens deve ser, antes de tudo, um exercício do pensar, de elaborar argumentos e construir hipóteses e ideia a partir dos elementos dados" (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 18). Elas têm forte relação com as intenções de quem as produziu. Em razão disso, Catelli Junior (2009) ressalta a necessidade de conhecer o autor e a época em que ele viveu, assim, começa-se a entender os possíveis objetivos que ele tinha ao produzir aquela imagem, aquele momento, entre outros possíveis. Nessa perspectiva, Catelli Junior (2009, p. 10-19) formula as questões a seguir.

> Existe uma cor predominante? Que sensação nos transmite? Por que certos objetos estão presentes? As personagens estão fazendo algo? O que seus rostos expressam? A obra está relacionada a alguma escola ou estilo específico? Após a descrição da obra, é hora de nos aventurarmos em sua interpretação. Nessa etapa, o autor faz os seguintes questionamentos: Que relações existem entre essa obra e o período em que foi produzida? Qual seria a visão do autor sobre aquele evento retratado? A que conclusões o grupo pode chegar a respeito da obra? Há diferentes interpretações sobre a obra ou alguns elementos dela?

Em complemento, o autor sugere que se trabalhe com mais de uma imagem sobre o tema escolhido, visto que "exercitar a comparação pode sempre ser um bom caminho para que o aluno compreenda o caráter subjetivo das imagens e perceba a necessidade de se re-

alizar uma análise cuidadosa" (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 25). O autor lembra, por fim, que, quando se trabalha com comparação, ela só deve ser feita depois de todo o roteiro, aí sim devem-se comparar as imagens, levando em consideração alguns aspectos presentes e/ ou ausentes.

De volta ao imaginário dos discentes, questionamos a leitura de livros que tratam dos povos indígenas e obtivemos o resultado mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Porcentagem das respostas referentes à questão: conhece algum livro sobre a temática indígena?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do 7º ano "B", 2015.

Na biblioteca da escola, são escassos os livros voltados para os povos indígenas, a pesar disso 17 dos discentes já leram algum livro

relacionado à temática: *Tainá: uma aventura na Amazônia*[9], *O Guarani*[10], *Lenda Folclórica: Vitória Régia*[11] e o próprio livro didático.

Mauro César Coelho (2010) afirma que não há como considerar a constituição da cultura histórica relativa ao passado colonial sem referenciar o conjunto de reflexões sobre a formulação de uma história nacional elaborada no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no século XIX. No IHGB, o índio abstrato ocuparia um lugar de destaque[12]. Os sócios do instituto, se-

---

9 O filme *Tainá: uma aventura na Amazônia*, lançado em 2000, recebeu prêmios de melhor filme e melhor fotografia no Festival de Cinema de Natal, o que levou a Editora Planeta Nacional a lançar, em 2004, o livro homônimo, que conquistou principalmente o público infanto-juvenil e está presente em bibliotecas espalhadas por todas as escolas públicas do país.

10 Inicialmente publicado em folhetins, no Rio de Janeiro, tornou-se um dos mais populares romances do escritor José de Alencar.

11 *Vitória Régia*, livro lançado em 2010 pela Editora Girassol, com apenas 16 páginas, narra a história da índia Naiá e o deus Lua. Segundo a lenda, a Lua era um deus que namorava as mais lindas índias das tribos e, quando se escondia, levava consigo algumas delas. Em uma dessas tribos, havia uma jovem e linda índia de nome Naiá que sonhava com o dia em que fosse levada pelo deus Lua. Obcecada por essa paixão, Naiá deixa de se alimentar, de beber e passa a viver apenas para admirar seu amado. Um dia, ao vê-lo refletido na água, a índia joga-se no lago em busca de seu amado e morre afogada. O deus Lua, compadecido da situação, resolve transformar Naiá em uma estrela diferente, uma estrela das águas, Vitória-Régia. Essa lenda é de origem tupi-guarani, muito popular na Amazônia, e é usada pelos pajés para explicar a origem dessa planta aquática.

12 Ver, entre outros autores, GUIMARÃES, Tereza Martha. O índio nos livros didáticos. In: JUREMA, Ana L. (Org.). *Anais do Seminário Livro Didático*: discriminação em questão. Recife: Secretaria de Educação, 1989. p. 47-54; LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na Invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (0rg.) *A temática indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNIESCO, 1995. p. 407-419; RODRIGUES, Isabel Cristina. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o ensino fundamental. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de*

guindo o modelo de história europeia, buscaram adequação para "os dois fundamentos de sua concepção de história: a matriz Romântica, por meio da edificação de heróis, e a matriz Ilustrada, considerando que as populações indígenas evidenciavam a evolução da sociedade brasileira [...]" (COELHO, 2010, p. 2). Como reflete Coelho,

> O Indigenismo brasileiro é elucidativo desse processo. Conforme indicam as duas personagens que o simbolizam, Iracema e Peri, a imagem do índio que se queria ver associada ao passado brasileiro nada lembrava as populações com que se depararam os europeus no alvorecer do século XVI. Iracema e Peri não apresentavam nenhum dos comportamentos que levaram à classificação daquelas populações como bárbaras. Antes, praticavam valores nobres, dentre os quais a fidelidade ganhava destaque, pautando suas ações nos dramas em que estavam envolvidos: ambos sacrificavam suas vidas em favor daqueles que amavam.
>
> Iracema, da obra homônima, e Peri, de *O Guarani*, simbolizavam o índio que se queria ver na origem da sociedade brasileira – bons selvagens, sábios o bastante para auxiliar os europeus na edificação da nação brasileira. Assim, segundo a narrativa romântica, o lugar das populações indígenas seria, justamente, o de se anularem em favor daqueles que representavam a civilização – os europeus. Na busca por um símbolo nacional, um herói que reunisse os valores da nação nascente, o Romantismo acabou por suprimir dele uma de suas características mais importantes, a independência, e, ao fazê-lo, proferiu um veredicto involuntário: tornou-o um herói sem vontade (COELHO, 2010, p. 2).

---

pesquisas ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 287-296.

O que está em questão no século XIX é o processo de construção da identidade nacional e do Estado nacional. Esse desafio envolveu tanto a elaboração de uma memória coletiva nacional, que unificou nossa diversidade étnica, como o apagamento do negro e a elevação do índio genérico à condição de herói nacional. Já no último quartel do século XIX e no primeiro do XX, como afirma Coelho (2010), a produção ensaística sobre a formação do Brasil redimensionou a representação do índio, que havia perdido, então, seu estatuto de herói nacional, haja vista que tal produção "estendeu às populações indígenas a condenação direcionada ao mestiço e ao negro" (COELHO, 2010, p. 2). Assim, complementa o autor,

> [...] de heróis valorosos – ainda que submetidos aos conquistadores – foram relegados à condição de indolentes, incapazes de realizar tarefas sistemáticas. A produção desse período ressaltou o caráter passivo na imagem construída sobre o indígena, retirando-o definitivamente do panteão dos heróis nacionais. Mesmo aqueles que realizaram a mais estupenda inflexão na forma de compreender o passado, até o momento em que produziram suas obras, não deixaram de alimentar esta última ideia. Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, em suas obras seminais, enfatizaram a incapacidade indígena em enfrentar o trabalho agrícola. Em que pese a importância que a presença indígena tem em cada uma daquelas obras – inéditas até então – todos trataram da substituição da mão de obra escrava indígena pela africana como tendo sido resultado da incapacidade indígena em lidar com a complexidade das tarefas agrícolas e sua pouca resistência física (COELHO, 2010, p. 2-3).

Outro fator importante presente na fala de Coelho (2010), que deve ser trabalhado na sala de aula, refere-se à inexistência de conflitos e à passividade com a qual os indígenas brasileiros assistiram e

ainda assistem à ocupação de suas terras, no presente ou no passado. Como reflete o autor, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB, ainda presente nas representações dos alunos do 7º ano "B", construiu uma categoria de índio genérico, ao qual estão associados os predicados de "submissão – ao europeu, à natureza – sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas, sim, para seu aniquilamento" (COELHO, 2010, p. 3).

Quanto à produção acadêmica, segundo Coelho (2010), ela também reproduz essas representações, haja vista que as análises sobre o passado colonial brasileiro, reforçando a submissão e minimizando os conflitos, destituem as populações indígenas da condição de agente histórico pleno. Por fim, assiste-se, desde a década de 1970, à renovação das pesquisas numa perspectiva que situa o índio como sujeito histórico, "considerando uma agenda indígena, segundo a qual escolhas eram feitas, de modo que alianças, guerras, fugas, migrações etc. teriam correspondido a uma percepção do que ocorria ao redor" (COELHO, 2010, p. 3). Porém parece que essa concepção ainda não está presente na coleção *Para Viver Juntos*.

Por fim, questionamos os discentes sobre a representação dos indígenas presentes no seu livro didático. "De que forma o índio aparece no seu livro didático de História?" Selecionamos três respostas dos alunos D, E e F.

> Eles eram escravizados, andavam pelados, alguns deles usavam pintura ou acessório pelo corpo (Aluno D, 7º ano "B").
>
> Ele aparece com a flecha no chão andando com roupa de pena e com flecha na mão e com chapéu de palha na cabeça (Aluno E, 7º ano "B").
>
> Eles aparecem pelados, trabalhando, dançando, estudando. Eles também aparecem com o seu corpo para as pinturas corporais dos indígenas brasileiros, cada um com seu significado (Aluno F, 7º ano "B").

As três respostas são muito parecidas. Fazem referência à questão dos rituais, da escravidão e da nudez do índio, ou seja, essas imagens remetem ao fato de que o livro didático prioriza cenas e acontecimentos de um passado distante, no qual o indígena não é visto como protagonista da sua história. Certamente, a maioria das imagens indígenas apresentadas pelos autores na coleção são gravuras produzidas e utilizadas para ilustrar o período colonial. Eles simplesmente desaparecem no Brasil Império, principalmente após 1840. Para contestar esse imaginário, faz-se necessário colocar essas imagens em questão, criando espaço e oferecendo metodologias para a produção de novas interpretações sobre o passado indígena.

De forma geral, de acordo com Marcos Silva (2015, p. 140), a história é sequestrada aos alunos do nível fundamental no Brasil, já que se caracteriza por ser uma narração retrospectiva do que se chama "História da Humanidade", com exclusões muito claras. Assim, é possível registrar a exclusão de homens e mulheres da história, ou seja, a eliminação dos seres humanos que não são identificados como importantes, que não ocupam as posições centrais, como pobres, mulheres, crianças e jovens, "diferentes" étnicos, nacionais e políticos. Destarte, como diz Silva (2015, p. 144), esses excluídos sociais, étnicos e culturais aparecem no conjunto das sociedades estudadas como minorias.

Para Guacira Louro (2012, p. 44), as "minorias" seriam os excêntricos, os extravagantes, os esquisitos. "Tudo ganha sentido no interior dessa lógica que estabelece o centro e o excêntrico [...]. Ao conceito de centro, veiculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade" (LOURO, 2012, p. 44). Assim, "Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade" (LOURO, 2012, p. 44). Nesse sentido, de romper com seu caráter de excepcionalidade, podemos enxergar um avanço enorme na inclusão da temática indígena no currículo escolar, pois cada vez mais novas facetas das relações entre os indígenas e não indígenas serão reve-

ladas, já que na historiografia eles vão passando dos "bastidores" ao "palco", como afirma Almeida (2013).

Concluindo, essas reflexões foram elaboradas considerando a análise de algumas questões respondidas pelos estudantes do 7 ano B, do ensino fundamental II, de uma pequena cidade do interior do Tocantins, sobre suas imagens acerca dos indígenas e as possibilidades e os desafios para a implantação da Lei 11.645/2008 no cotidiano escolar. Desde o início, percebemos a necessidade de levantar imagens e textos presentes na coleção *Para Viver Juntos* para saber se os estudantes estavam conseguindo elaborar uma representação diferente daquela da coleção.

No processo, fomos percebendo que as imagens presentes no livro didático não são usadas na sala de aula como fonte capaz de produzir conhecimento e intervir no processo de ensino e aprendizagem, pois são consideradas inferiores ao texto escrito, servindo-lhe como mera ilustração. Já com relação à legislação específica da inserção da temática indígena na educação básica, os povos indígenas ainda são apresentados de forma estereotipada, reforçando o imaginário instituído, contribuindo para o apagamento dos indígenas como sujeitos da sua história.

Ao tentar articular as respostas dos discentes aos textos e imagens do livro didático, percebeu-se que a abordagem historiográfica atual – que rompe com o papel do indígena como coadjuvante do país e da nação – ainda não chegou à sala de aula, mas há sites com um número razoável de artigos e teses relacionadas à temática indígena13. Entre eles, o site mantido pela associação não governamental ISA Instituto Socioambiental (ISA), em que se encontra a Enciclopédia dos Povos Brasileiros, com informações atualizadas e escritas por especialistas, além do site Os índios na História do Brasil, de John M. Monteiro. Toda essa produção acadêmica traz para a discussão a história indígena e o ensino de sua história, pois, conforme

---

13 Ler a Revista História Hoje, vol. 1, nº 2, 2012, p. 222. A lista também se encontra em anexo.

Silva e Fonseca (2007, p. 63-64), "É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos".

Referências

ALMEIDA, Maria Celestino de. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares e a contribuição de João Monteiro. *Revista de História Social.* Nº 25, 2013.

_______Metamorfose indígena: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. *Revista do Arquivo Nacional*, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano-Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 2, p.127-148 – 2012.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_______. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In*: O Saber Histórico na Sala de Aula.* 11 Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Apresentação da Revista História Hoje*. Vol. 1 nº 2. ANPUH – Brasil, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:*História**.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

______. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação.* Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

______. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

______. *Guia do livro didático*: PNLD/2014: História. Brasília: Ministério da Educação Básica. Disponível em www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 12/09/2015.

CATELLI JUNIOR, Roberto. *Temas e linguagens da história*: ferramentas para a sala de aula no ensino médio. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. In: COELHO, Vilma de Nazaré B aia; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (org). *Educação para a diversidade*: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.97-111.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. V.2, n.41. Jan/jun, 2008, p.79-93.

________. *Aprendendo História*: reflexão e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes. (org.) *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4 ed.. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In Louro, Guacira L, FELIPE, Jane;

GOELLNER. *Corpo, Gênero e Sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. 8 ed.Petrópolis, Vozes, 2008. p.41-52.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. *Tempo*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1996, p.73-98.

__________. Entre retratos e paisagens, as imagens do Brasil oitocentista. In: BELLOTO, Manuel e MARCONDES, Neide (org.).*Turbulência Cultural em Cenários de Transição*: O século XIX Ibero-americano. São Paulo: EdUSP, 2005. p.131-145.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. *Espaço Pedagógico*. V.21, Passo Fundo. Jul./dez 2014. p.223-234.

SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*. Dossiê... vol. 1, n.2, 2012. p.213-225.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. *SAECULUM- Revista de História*. V,22, João Pessoa, jan./jun. 2010, p.173-188.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI*: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: Representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 2, p.151-168 – 2012.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. Disponível em: http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%204%20v17%20n2(2).pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008.*Revista História Hoje*, v. 1, nº 2, 2012. p.213-223.

SILVA, João Luiz Maximo da. *Ensino de história em EJA*: identidade e imagens. São Paulo: Moderna, 2012.

Aprendendo história: a educação patrimonial como proposta de intervenção no Mercado Municipal de Araguaína

Profa. Dra. Mariseti Cristina Soares Lunckes[1]
Prof. Me. Jorge Luís de Medeiros Bezerra[2]

Este capítulo tem por tema a educação patrimonial e o ensino de história. Busca-se apresentar a viabilidade da metodologia da educação patrimonial para o ensino de história como proposta de prática docente que dinamize o processo de ensino aprendizagem de professores e alunos em sala de aula na Escola SESI de Araguaína/TO. Apresenta estratégias de intervenção a partir das metodologias de educação patrimonial e das discussões sobre educação histórica através do estudo do patrimônio cultural do Mercado Público Municipal de Araguaína, buscando problematizar novas perspectivas para o ensino de história. Um ensino de história pensado a partir de conteúdos, metodologias e didáticas que vão ao encontro dos alunos, ou seja, um ensinar e aprender com sentido.

Em relação ao tema, Barca (2001) amplia as discussões sobre

---

1 Docente aposentada do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História ProfHistória. Orientadora da dissertação “Educação Patrimonial: novas perspectivas para o ensino de História”

2 Docente da educação básica da Escola Família Agrícola, de Porto Nacional, TO Este artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada “Educação Patrimonial: novas perspectivas para o ensino de História”, estruturado e reorganizado pela orientadora para fins de publicação.

os usos do patrimônio cultural no ensino de história. Considerada uma das pioneiras no estudo da cognição histórica, seu trabalho propõe um estudo das estruturas do pensamento histórico dos alunos. Sua pesquisa busca entender como se dá a construção do conhecimento histórico dos alunos, compreendendo de que forma eles se apropriam da história e de suas diferentes temporalidades. Nesse campo investigativo, tem-se como base o conhecimento prévio do aluno e seu tipo de consciência histórica.

O contexto de discussão apresentado norteia o interesse pela educação patrimonial no ensino de história, pois tanto a educação patrimonial como a histórica são resultados das experiências adquiridas como professor de história do ensino básico. A experiência como professor da educação básica deixa claro que os conteúdos estão longe da realidade dos educandos, uma vez que tratam o passado e o presente como temporalidades estanques. O que isso quer dizer? Na verdade, a questão da temporalidade e dos diferentes sujeitos e espaços que compõem a história nos livros didáticos e no que é ensinado durante a trajetória escolar não apresentam elementos que levam os alunos a reconhecer esse passado como seu.

Temos observado isso sobretudo no desinteresse pela disciplina que se evidencia pelos questionamentos recorrentes a cada início de ano letivo: por que estudar história? Por que tenho que saber como os antigos egípcios viviam? Em certa ocasião, uma aluna da 1ª série do ensino médio fez o mesmo questionamento e antes de qualquer resposta outro aluno bradou: "é para passar no vestibular". Esses questionamentos são entendidos como desafios ao professor de história a partir de duas acepções: impor a disciplina como parte da proposta curricular e das práticas de metodologias tradicionais; ou propor um ensino de história com momentos de reflexões sobre os conteúdos trabalhados, tendo como pressuposto uma didática que possibilite pensar novas metodologias para o ensino da disciplina.

Nesse contexto, acreditamos que os questionamentos recorren-

tes dos alunos da educação básica sobre o porquê de estudar história seriam minimizados se os professores inserissem em seus estudos para o planejamento do ensino reflexões sobre a didática da história e metodologias a partir da educação patrimonial. Sobre essa questão Bergmann (1989) salienta que a reflexão didática da história[3] possibilita uma investigação da vida prática e um ensino que se preocupa com os conteúdos ensinados. Sendo assim, a história enquanto disciplina, em determinados casos, é apresentada para a maioria dos alunos de forma inerte, sem vida e não valoriza o conhecimento prévio deles como elemento constitutivo do conhecimento histórico. Um conteúdo "morto" é apresentado, impedindo, muitas vezes, que os educandos possam se posicionar em relação ao presente e ao passado.

Portanto, na contramão dessa concepção tradicional do ensino de história, acreditamos que o conhecimento histórico escolar pode ser trabalhado de forma dinâmica em sala de aula, haja vista que a metodologia da educação patrimonial apresenta significados para a vida dos educandos. A partir dessa proposta de ensino, os conteúdos de história são trabalhados com base do cotidiano dos alunos e problematizados enfatizando que o espaço que os cerca no tempo presente tem diferentes histórias e temporalidades. Assim, saberes e fazeres de outros tempos ganham sentido.

Para tanto, estudamos os espaços do Mercado Municipal de Araguaína buscando compreender de que forma eles podem ser utilizados como recursos para dinamizar o ensino de história na sala de aula a partir da educação patrimonial. Utilizamos como fonte o próprio mercado e os sujeitos envolvidos em sua organização e movimentação e também os alunos envolvidos na pesquisa. Um estudo

3 Entendemos a didática da história não como mera metodologia de ensino, mas como suporte de ação entre a história científica e a história escolar, ampliando sua capacidade de ação e reflexão. Para Bergmann, a metodologia do ensino de história é apenas uma das preocupações da didática da história. Ela almeja mais, pois busca ampliar a pesquisa histórica de todo o "tecido social".

de campo foi realizado com os educandos da 1ª série do ensino médio da Escola SESI de Araguaína/TO. As aulas foram propostas a partir das fases da metodologia da educação patrimonial (observação, registros, exploração e apropriação) levando em consideração o patrimônio cultural e os lugares significativos[4] encontrados no espaço do mercado municipal.

Neste capítulo, apresentamos um diálogo entre o ensino de história e a educação patrimonial, propondo estratégias de intervenção a partir das metodologias de educação patrimonial e o estudo do patrimônio cultural de Araguaína. Foram consideradas as falas dos alunos relacionando-as com os conteúdos trabalhados na disciplina de história e identificando propostas de ensino que oportunizaram uma aprendizagem significativa desses conteúdos. Conteúdos significativos são entendidos como temas norteadores que possibilitam o ensino de história e que ocorrem a partir da leitura e interpretação do homem no tempo e no espaço, proporcionando uma reflexão desse mesmo homem como sujeito no contexto que o cerca, indo além do senso comum e também do discurso oficial.

Metodologicamente, adotamos a proposta de Maria de Lourdes Horta, que sugere atividades de ensino explorando o objeto cultural. Entendem-se como objetos culturais não somente os sítios e monumentos arquitetônicos, arqueológicos, históricos e artísticos reconhecidos e protegidos por lei, mas também os saberes populares, as cantigas de roda, as receitas herdadas das avós, as danças, músicas e brincadeiras de crianças, expressões artísticas e todos os aspectos que a cultura viva pode formar (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

A proposta de ensino foi realizada em quatro momentos que se sucedem, embora possam se sobrepor: a *observação do objeto*, que

---

4 Pierre Nora afirma que a sociedade utiliza-se hoje da história para lhe conferir lugares onde se pode pensar que não somos feitos de esquecimentos, mas de lembranças. Os lugares de memória podem ser entendidos como um conjunto simbólico, tais como: crenças, ritos e festas, entre outros que compõe a memória histórica de determinado grupo.

propõe exercícios de percepção sensorial do objeto e onde/quando se identifica sua função e/ou significado social. O segundo momento é o do *registro.* Nele se solicita a anotação das informações que o próprio objeto oferece. Isso pode ser realizado de diferentes formas e com diferentes níveis de complexidade, como o desenho, a descrição verbal ou escrita, a construção de maquetes, entre outros. Em seguida, há o momento da *exploração,* quando se solicita que o aluno pesquise em outras fontes para completar as informações sobre o objeto. No quarto momento, se conduz a *apropriação*. Essa tarefa demanda a releitura dos significados do objeto em diferentes linguagens. Espera-se que o público da ação de educação patrimonial faça essa releitura e se sinta afetivamente envolvido com as fontes, levando em consideração que a história como ciência e o ensino de história objetivam também o conhecimento do cotidiano de homens e mulheres em diferentes tempos, inclusive o tempo do aluno envolvido no processo de ensino aprendizagem.

Pensando no ensino de história de acordo com a perspectiva de Rüsen (2011), ou seja, como ciência que busca compreender os fundamentos na vida prática, apresentamos uma proposta de intervenção a partir da metodologia da educação patrimonial realizada no Mercado Público Municipal de Araguaína. É perceptível que a educação patrimonial trabalhada na disciplina de história oportuniza discussões relacionadas à ciência histórica, haja vista que utilizamos o patrimônio cultural presente no mercado público da cidade como fonte na qual as evidências históricas fornecem informações sobre o presente e o passado da cidade e sua história.

Ao utilizarmos a educação patrimonial para tornar os conteúdos de história significativos a partir da vida prática dos alunos, foi possível uma reflexão do passado por meio do patrimônio histórico, contribuindo para uma educação histórica. Como exemplo, cita-se a afirmação de uma educanda a respeito da questão religiosa: "*A Igreja Católica tem certo 'privilégio'. Podemos ver isso nas praças e nas comemo-*

rações" (R.A 1°A 8/2016). A partir da inquietação da educanda é possível trabalhar a história da colonização do Brasil, problematizando o papel da Igreja e a herança religiosa nesse processo. Tal contribuição foi comentada com os alunos.

Seffner (2011, p. 5) traz algumas orientações sobre como lidar com imprevistos em sala de aula. Esses imprevistos tem que ser encarados com normalidade, pois, segundo o autor, "[...] comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o "mundo" dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares".

As questões levantadas pelos alunos que fogem do proposto (problematizar o mercado público) devem ser encaradas como algo positivo. A partir das discussões que envolveram o mercado municipal surgiram outras questões relacionadas à educação histórica. Com isso, o que era imprevisto passou a ser um norteador para discutir questões inerentes ao planejado. Assim, numa situação em que os alunos surgem com novas problemáticas, elas devem ser aproveitadas pelo professor, pois são reflexos da carência de orientação.

Seffner (2011) afirma que uma aula é diferente de uma palestra. Sendo assim, podemos perceber que uma aula é resultado da interação de alunos e professores e nessa interação imprevistos e problemáticas diversas vão surgindo, pois são resultados das experiências de cada aluno e da forma como enxergam o mundo que os cerca. A aluna, ao perceber que a Igreja é uma instituição com certos privilégios e que estes se refletem no patrimônio local, suscitou outra pergunta: "*Por que a Igreja Católica tem privilégios se o Estado é laico?*". Esse questionamento leva à busca por resposta e quando o aluno começa a perceber a relação do conteúdo do livro estudado com a vida prática, seu interesse pela disciplina surge, as inquietações começam a mover suas buscas, pois o aluno foi provocado. O ensino de história deve ter esse caráter desafiador que motive os alunos a buscar suas

próprias respostas. Não é papel do professor dar as respostas, mas oportunizar ferramentas que viabilizem esse processo.

Trabalhar o ensino de história tendo como recurso e fonte o Mercado Público Municipal de Araguaína possibilita alargar as discussões sobre a educação patrimonial através da proposta de trabalho de campo e também em sala de aula. Desse modo, como um espaço que possibilita a problematização sobre questões de mudanças temporais referentes à memória e identidade de diferentes sujeitos, entre eles os alunos, o mercando municipal é um espaço de diferentes agentes sociais que se cruzam e trazem elementos da memória local que não são evidenciados pela história do currículo trabalhado em sala de aula. Trata-se de um trabalho de educação patrimonial com os educandos para que dessa forma eles possam reconhecer outros elementos constitutivos e pertencentes à história da cidade em que habitam.

Experiências dos educandos no Mercado Público Municipal de Araguaína

O Mercado Público Municipal de Araguaína foi fundado em 1978, quando Araguaína ainda pertencia ao estado de Goiás, num contexto de grande efervescência política e de agravamentos econômicos durante o governo presidido pelos militares, representados na figura do General Geisel (1974 – 1978). Os mercados surgem como espaços para atividades comerciais e também para trocas culturais.

Essas trocas culturais se dão a partir do contato com os diversos produtos que ali podem ser encontrados: comidas típicas, artesanatos, remédios e doces caseiros. Enfim, uma gama de produtos que traduz o modo de vida e a subjetividade do produtor, sendo o saber fazer um elemento da cultura imaterial peculiar do município. Em trocas culturais com outros estados, ao longo do tempo vem se formando a identidade de Araguaína e o mercado público é epicentro e irradiador desses elementos culturais em constante ebulição.

Desde a Antiguidade os mercados públicos são parte essencial da vida dos cidadãos. Em Roma, por exemplo, entre as diversas obras arquitetônicas, destaca-se o *Forum Romanum*, lugar onde os cidadãos tinham contato com a vida pública através das mais variadas funções que esse recinto desempenhava. Lá estavam os templos de culto e também prédios da justiça. Por meio das assembleias e dos discursos feitos por oradores inflamados o cidadão romano ficava a par do que acontecia na cidade. Para o *Forum Romannum* "multidões ainda maiores eram atraídas a fim de comprar, de fazer o culto, de trocar boatos, de tomar parte, como espectadores ou atores, em negócios públicos ou em processos privados" (MUMFORD, 2004, p. 245).

Depois de séculos do fim do Império Romano e da perda de importância que o comércio teve em favor da economia de subsistência, no século XI os mercados públicos ressurgem, tendo sua história associada ao desenvolvimento urbano. Foram as feiras e os mercados que proporcionaram grandes transformações sociais, econômicas e paisagísticas, uma vez que vários núcleos urbanos (burgos) surgiram em torno das atividades comerciais, dando origem a novas instituições como os bancos e a um novo segmento social (burguesia).

Gradativamente, esses núcleos que surgem em virtude do comércio e das feiras tornam-se artérias da vida econômica, social e política. Os mercados tinham por característica seu desenvolvimento em áreas centrais da cidade, sendo um lugar de encontro (FILGUEIRAS, 2006). Dessa forma, o mercado não é apenas um centro abastecedor, mas um lugar de forte interação social. O mercado é o "centro natural da vida social, pois está no centro de uma vida de relações" (BRAUDEL, 1985, p. 18). Através das relações cotidianas pode se estabelecer os elementos que caracterizam o cidadão através dos hábitos de consumo, tais como hábitos alimentares e vestuários.

Os mercados públicos municipais podem ser compreendidos como espaços sociais onde podemos encontrar diversos agentes com variadas formas de expressar seu modo de viver e de observar o mun-

do. Tornam-se ponto de encontro entre as diversas culturas que compõe o mosaico da cultural local. As feiras e os mercados públicos municipais podem ser vistos não apenas pelo seu viés econômico, mas como um epicentro cultural. Nesses espaços, diversos modos de vida são representados através dos produtos que carregam as impressões dos agentes sociais que os conceberam.

Os trabalhos de campo ocorreram nas sextas- feiras, nos dias 6, 13 e 20 de maio de 2016, sempre no horário vespertino, fora do período de aulas regulares. Para a realização do trabalho de campo, a turma composta de trinta e cinco alunos foi dividida em três grupos: dois com doze alunos e um com onze, sendo denominados grupos A, B e C. Essa divisão foi necessária, pois a logística e o deslocamento para o mercado público ficou sob a responsabilidade dos participantes do projeto, levando-se em consideração também a disponibilidade de tempo e o fato de não podermos desenvolver o projeto no horário das aulas.

Devido à divisão por grupos, foram realizadas três visitas. O roteiro foi previamente discutido com os alunos, assim como os locais que seriam visitados. Os critérios para a realização das atividades no mercado foram construídos a partir da problematização dos conceitos de patrimônio cultural, perpassando pela importância da história, memória e identidade. Entendemos os bens patrimoniais presentes no mercado como fontes que possibilitam a imersão e reflexão sobre o passado a partir de referências atuais do presente.

Ao reconhecer o Mercado Público Municipal de Araguaína como importante suporte de memória e imbuído de um patrimônio cultural considerável para a formação da cidade, iniciamos as atividades de educação patrimonial de forma prática. Aos alunos foram entregues papel, caneta e prancheta para que fizessem as devidas anotações sobre as observações e registro dos bens culturais selecionados. Após estudar a forma de realizar as entrevistas e definir o uso do celular para gravação de voz e fotografia, os educandos dirigiram-se

ao mercado, iniciando com uma caminhada pela parte externa do espaço encontrado. Foi solicitado que anotassem tudo que chamasse atenção. Em seguida, a observação continuou pela parte interna.

Figura 1- Professor e alunos na área externa do Mercado Público Municipal de Araguaína.

Fonte: aluno P.H

Para Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a observação permite que o aluno compreenda o bem cultural em todas as dimensões, que o aluno redirecione seu olhar para o bem estudado. Em outras palavras, o objetivo é que ele passe a *enxergar* o bem cultural e não apenar a *ver*. Como coloca Grunberg (2007), uma das propostas de atividades para essa fase é observar o bem cultural e depois da visualização desenhar e comparar o real com o desenho realizado. Essa

atividade objetiva estimular o olhar crítico e investigativo, sendo denominada *olhar de detetive*.

Para as autoras citadas, ao observar, o aluno desenvolve a habilidade de interpretação do objeto proposto para o ensino de história – o patrimônio cultural – compreendendo a ocupação do espaço social e as marcas no seu entorno. Uma história viva ensinada através de passeios aos prédios históricos da cidade e investigação de documentos. Na visita a locais históricos e no trabalho com documentos, o professor deve questionar o que ele pretende ao levar os alunos a esses locais. Basicamente quatro linhas de abordagem devem ser consideradas: as pessoas, os costumes da época em estudo com suas práticas e representações; os edifícios eleitos pela comunidade ou pelas autoridades, incluído seu conteúdo interno; as diferentes propriedades familiares, onde serão observadas a estrutura econômica, social, política e cultural, além da área onde estão localizados.

O grupo A, composto por doze alunos, ficou interessando em fazer o levantamento do histórico do mercado. Iniciaram suas atividades de reconhecimento do espaço colhendo informações através de registros fotográficos e anotações no caderno de campo.

A primeira observação que o grupo A fez ao entrar na parte mais antiga do mercado foi a placa de inauguração, fonte que apresenta informações da década de 1970: nome do governador do estado de Goiás, ministérios de governo, Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste e secretarias de estado. Dados que indicam o contexto político e econômico do estado e as políticas públicas do governo militar brasileiro para a região norte de Goiás. Essa história era desconhecida para a maioria dos alunos. A partir dessa observação foi organizada a fase seguinte, denominada *exploração*, na qual os alunos se propuseram a estudar mais sobre a história do estado. Esse despertar para a história local foi pertinente, pois os educandos não têm em seu programa temas que abordem a história local ou regional.

Figura 2 - Placa de inauguração do Mercado Público Municipal de Araguaína

Fonte: aluno V. D. C

Na segunda visita ao mercado, o grupo B optou em trabalhar com o "mundo dos sabores", explorando os temperos e as comidas típicas. Na fase de observação e registro, tentaram fazer entrevistas com alguns comerciantes, porém não obtiveram êxito. Foi permitido aos alunos tirar fotografias e anotar as informações dos feirantes.

Figura 3 - Parte interna do Mercado Público Municipal de Araguaína. Expositor de temperos e alimentos.

Fonte: aluno E.S.C

Ao trabalhar o mundo dos sabores e dos cheiros que se escondem em cada receita, deu-se ênfase à temática do alimento como prática social. O cheiro e o sabor podem nos trazer a memória de algo distante: reminiscências adormecidas pelo tempo, como aquele pedaço de bolo da vovó. A memória está relacionada, inclusive, à forma de nos alimentarmos e a alimentação é vista como uma das primeiras formas de socialização. Assim, os alunos foram desafiados a se lembrar de algo que estivesse ligado à comida. Todos tinham histórias para contar: uma viagem, uma reza, um casamento ou um aniversário.

Em nossa terceira visita ao mercado, o terceiro grupo, denominado C, optou em pesquisar os remédios caseiros e medicinais. Grande parte deles é proveniente de plantas do cerrado, como óleo de copaíba, óleo de buriti, mel e óleo de mamona.

Figura 4 - Banca de remédios caseiros – Mercado Municipal de Araguaína

Fonte: aluno G.A.S

Há ainda uma grande quantidade de remédios registrados na fotografia que não são fabricados pelos comerciantes locais, vindos de

outras regiões ou de outros estados, como Pará e Maranhão.

A utilização das plantas trouxe ao homem um conhecimento para a produção de remédios. O remédio caseiro, por muitos anos, foi a única alternativa para as populações desta região que, sem médicos e sem recursos, buscavam no conhecimento dos antepassados e de curandeiros a cura para seus males.

Através da *observação* e do *registro,* realizados de forma concomitante, os educandos entraram em contato com um tipo de conhecimento do qual poucos tinham ouvido falar: o uso dos remédios caseiros. Poucos sabiam da sua existência e muitos falaram que essa era uma prática dos seus avós. Um grupo de alunos gostou da temática e, juntamente com o professor de biologia, no laboratório da Escola SESI, está mapeando as plantas medicinais da região.

Em relação aos resultados da etapa de observação e de registro, destacam-se algumas considerações evidenciadas pelos alunos.

> Nossa visita ao local nos fez entender o porquê de o Mercado Municipal ser considerado um patrimônio cultural, a sua História e o quão é importante para o município e que devem sim existir mais pesquisas sobre ele, sobre seus comerciantes e clientes fiéis (M.D.F. 04/2016**)**.

A partir das discussões realizadas em sala de aula o aluno compreendeu que existem outros espaços de socialização cultural fora dos ambientes rigidamente estabelecidos, como a escola.

Rüsen (2010) afirma que o professor pode interferir na consciência histórica, oportunizando orientação para a vida a partir daquilo que já foi vivenciado. A consciência histórica é obtida fora do ambiente escolar mediante os mais diversos tipos de instituições. Percebe-se isso na fala dos alunos: *"... o mercado é um local histórico não somente por sua longa data, mas também pelas pessoas que estão lá..."* (I.F.S. 04/2016). Sendo assim, a partir da problematização desse espaço em particular, os alunos podem interferir em outros espaços,

pois eles percebem que há outros suportes de memória que devem ser conhecidos na cidade e que a denominação *"histórico"* não deve ser atribuída a coisas velhas ou antigas. Também percebem que as pessoas constroem a história a partir da socialização e da interação com o ambiente no qual vivem.

Esses comentários nos fazem refletir sobre o papel do ensino de história. Rüsen (2010, p. 57) afirma que o ensino da história se constitui na formação do pensamento histórico dos alunos para que eles sejam capazes de interpretar o passado a partir do presente. Isto é, o objetivo maior do ensino da história é desenvolver nos alunos uma consciência histórica que são as "operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo".

Essa necessidade se traduz no comentário de um educando que questiona: "*... por que não estudamos História sempre assim? Ficamos presos tanto ao conteúdo do livro que não aprendemos nada sobre nós mesmos, nossa cultura, gente!*" (Y. P. 04/2016). Podemos perceber que os educandos começam a dar sentido ao estudo da história porque passa a ter significado e a fazer parte do seu cotidiano. Dessa forma, a colocação do aluno torna-se pertinente, já que percebe a possibilidade de estudar a história a partir de uma nova proposta e de novas temáticas.

A educação patrimonial e o ensino de história enfatizam uma aprendizagem significativa e transformadora. Significativa no sentido de mostrar ao aluno que o ensino de história faz uma leitura e uma interpretação do homem no tempo e no espaço. Transformadora por proporcionar uma reflexão de si e do contexto que o cerca, indo além do senso comum e dos conteúdos programáticos oficiais.

A conclusão das fases de *observação* e *registro* dos objetos culturais escolhidos pelos alunos, atividades essas que aconteceram no mercado e no entorno dele, possibilitou o contato com novas evidências sobre a história, o tempo, o espaço, as mudanças e permanências

dos usos dos objetos culturais escolhidos e construir novas narrativas sobre a história do Mercado Público de Araguaína e seus sujeitos históricos, e ensejou o início da terceira fase da educação patrimonial denominada *exploração*.

Para Horta (1994), a exploração é o momento de análise e questionamento. Hora de interpretar o que foi pesquisado, tendo como foco o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o que foi observado e registrado. Recomenda-se que os alunos diversifiquem a pesquisa sobre os bens culturais buscando informações em outras fontes, ampliando o conhecimento.

Essa nova etapa de trabalho iniciou-se na sala de aula com a abertura de uma roda de conversa na qual cada grupo tinha a liberdade de compartilhar as experiências de campo, como as dificuldades encontradas, expondo o que mais chamou a atenção deles durante as duas primeiras fases do projeto de educação patrimonial. Nos relatos, foi possível perceber que os educandos passaram a enxergar o mercado público como um "espaço de aprendizado". Podemos perceber essa compreensão dos alunos a partir de algumas colocações repetidas durante a roda de conversa, como: "*Nunca imaginei estudar história na feira*"; "*Professor, temos que estudar outros pontos da cidade*"; "*Estudar fora da sala tornou a aula de história mais viva*".

Outras colocações puderam ser percebidas na produção de texto realizada. Um dos alunos envolvidos no projeto citou: "*Com a pesquisa feita no Mercado Municipal de Araguaína, fizemos várias descobertas e uma delas foi a de remédios caseiros que são trazidos de outras regiões, ou até mesmo produzidos pelos próprios vendedores*". (V.N.M. 05/2016). Disse ainda que: "*Quando olhamos para o mercado de forma crítica, percebemos mais que um lugar barulhento, cheio de pessoas e mercadorias, percebemos que ele faz parte da história do Brasil, e da nossa própria história*." (V.N.M. 05/2016).

Pelo depoimento observa-se que, ao resignificar o mercado municipal, os alunos passaram a vê-lo não apenas pela sua dinâmica

econômica, percebendo-o também como um lugar de diferentes saberes, contatos e de relações de poder. Visto por esse viés, o ensino de história passa a ser mais significativo e possibilita que os educandos consigam perceber como ocorre o processo de apropriação do conhecimento histórico. Essa percepção pode ser notada quando afirmaram que o medo dos mercadores (feirantes) ao não aceitar as entrevistas e nem ser fotografados acabaria silenciando esses personagens e colando-os à margem da história.

Quanto à etapa de *exploração*, é importante citar que se deu com a produção de textos nos quais os alunos contextualizaram os bens culturais registrados, fazendo pesquisas na biblioteca da escola, na internet e no celular. Com isso, através das pesquisas os alunos entraram num mundo de descobertas, ou melhor, redescobertas, pois conheceram um pouco mais de si mesmos na medida em que pesquisaram e exploraram. Como observou um aluno:

> Trabalhar com o levantamento cultural do mercado foi uma ótima experiência para nós alunos. Com as entrevistas podemos imaginar a evolução do mercado que através dos anos foi juntando culturas e mesmo passando por grandes dificuldades. Ainda assim, esse patrimônio se tornou muito importante para o município, pois nele há várias pessoas de cidades diferentes... o Mercado Municipal é um local histórico. (B.N 5/2016)

Acerca da experiência de uma aula de campo com o patrimônio histórico pesquisado este outro aluno aponta: "*Foi legal ver que o comércio de especiarias começou com o oriente, mas foi mais legal ver que muita coisa está presente no Mercado Municipal de nossa cidade e nem dávamos fé disso...*" (F.P 05/2016). O reconhecimento desse patrimônio como elemento unificador parte da importância narrativa que é atribuída a esses conjuntos de evidências que possibilitam aos educandos estabelecer uma relação entre o conteúdo visto em sala de

aula e a vida prática, fato que dá sentido aos conteúdos estudados em sala de aula. Ao relacionar o comércio das especiarias com os produtos encontrados no mercado, o aluno identificou o cravo da índia, a canela, a noz moscada, a pimenta do reino, o gengibre, itens atualmente incorporados à alimentação da população local e que ganham sentido ao ser estudados em sala de aula como conteúdos de história.

Ao oportunizarmos experiências didáticas, como as rodas de conversa e a produção de textos sobre a primeira fase da pesquisa dos alunos no mercado público, damos voz a eles. Como defende Seffner (2011, p. 5), "caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o "mundo" dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares".

Sendo assim, o que podemos observar, enquanto professores, é que quanto mais recuamos no tempo mais difícil se torna a assimilação pelos alunos do que é discutido em sala de aula. Na perspectiva da educação patrimonial, a aprendizagem histórica se torna significativa para os alunos, pois possibilita a compreensão das relações estabelecidas entre os diversos grupos e suas atividades em diferentes tempos e espaços.

Pensando nas colocações anteriores, propõe-se a última etapa da educação patrimonial apresentada por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) e Grunberg (2007): a *apropriação*, que é o momento de internalizar o bem estudado, recriando-o através de dramatização, pinturas, fotografias e esculturas, entre outros modos. Para essa fase, foram envolvidos todos os alunos da escola. Como metodologia de *apropriação* optamos por uma exposição fotográfica no sentido de que "a natureza da fotografia foi a ideia de que a imagem constitui um discurso" (LIMA, CARVALHO, 2011, p. 43). Partindo do pressuposto que a fotografia é um discurso, é necessário compreendê-la pelo seu aspecto informativo, posto que, ao narrar o discurso, necessita-se de uma análise da recepção, compreendendo que "é possível

analisar a fotografia como parte atuante na reprodução do sistema" (LIMA, CARVALHO, 2011, p 43).

Burke (2004) faz uma reflexão sobre a importância do uso das imagens como fonte de pesquisa para o historiador. Trabalhar com fotografias pode trazer uma perspectiva que o documento escrito não oferece. Após fazer algumas considerações para os alunos sobre o uso das fotografias como fonte, seleção delas e organização da exposição, foi realizada a atividade com a participação e visitação de todos os alunos da escola; visto que a partir das imagens podemos obter uma gama de informações sobre o cotidiano dos sujeitos históricos, como o modo de vestir, que acaba sendo fator de distinção social, ou mesmo as mudanças nas paisagens, causadas pela interferência do homem na relação que estabelece com seu espaço.

Aos alunos das outras turmas que visitaram os locais de exposição fotográfica foi solicitado que produzissem um texto. Nesse caso, a produção textual serve para analisarmos o grau de apropriação que os educandos não participantes do projeto fizeram do tema abordado nas fotografias. Ao todo foram dez turmas, todas do ensino fundamental, que realizaram a visita ao stand de fotos e, através do olhar e das informações trocadas, foi possível entrar em contato com as diferentes temporalidades de Araguaína. Tanto os alunos que estiveram à frente do projeto como os que visitaram a exposição puderam perceber as mudanças na paisagem, as rupturas e as permanências sempre apontando algo novo em cada foto.

Queiroz (2004) chama a atenção para o envolvimento com a história do local, criando vínculos nos quais os valores serão estabelecidos entre as comunidades. Em sua reflexão sobre o patrimônio, a autora enfatiza a importância do reconhecimento e da valorização dos elementos culturais peculiares às comunidades que formam o nosso país. Dessa forma, apropriarmo-nos de nosso patrimônio é uma forma de conhecer o país nas suas dimensões culturais para assim perceber suas contradições e ver nelas elementos unificadores.

Figura 5 - Quarta fase da educação patrimonial: exposição fotográfica

Fonte: acervo da Escola SESI.

A imagem acima faz referência primeiramente ao nome da exposição que foi batizada pelos próprios alunos como *Mercado Municipal: um Espaço de Memória*. O painel foi organizado pelos alunos que selecionaram as fotos mais significativas para a amostra. Um dos objetivos da exposição era que os alunos entrassem em contato com um aspecto da cidade ou com um ponto de vista que eles não tinham sobre Araguaína.

As imagens foram expostas levando em consideração a temática de cada uma delas. O histórico do mercado foi exposto através das fotos das placas de inauguração e reinauguração, e também fotos da cidade relativas a esses dois períodos. Alguns alunos que ali passaram se "assustaram" quando descobriram que o Tocantins já foi chamando de Norte Goiano. "*Nossa, aqui já foi Goiás!*" (aluna do 6°ano). "*Deví-*

amos ter aula do estado" (aluno 9°ano).

Nas palavras dos alunos, é possível perceber a surpresa com a descoberta e também certa frustração em não conhecer o próprio estado, o que acaba apagando o entendimento que eles possam ter deles mesmos como sujeitos da história, justamente por sua história nunca ser contada nos livros nem mesmo de forma curricular. Se as realidades não são problematizadas, como esperar que o aluno se interesse por aquilo que é visto tão distante? Os hábitos e costumes foram evidenciados na exposição através das fotos dos remédios e temperos. As fotos dos restaurantes foram identificadas por todos. "*Já comi aí buchada com meu pai*" (aluno do 6°). As lembranças de muitos foram trazidas à tona. Uns falaram dos pais que os levam para comer nos restaurantes do mercado. Outros afirmaram que os temperos que conheciam eram apenas cebola, alho e pimentão. Os remédios caseiros foram colocados como uma prática cultural que está desaparecendo devido à falta de interesse dos jovens em tais conhecimentos e à concorrência das indústrias farmacêuticas, mas os "*conhecimentos sobre as plantas não podem se perder*" (aluno do 9° ano).

Figura 6 - Quarta fase da educação patrimonial: exposição fotográfica

Fonte: acervo da Escola SESI.

A partir da exposição fotográfica foi realizada a atividade de produção textual, considerada mecanismo essencial para identificação do nível de recepção dos envolvidos, tanto visitantes como organizadores. Através das narrativas pode-se perceber que mudou o olhar sobre o mercado público e a cidade, embora o trabalho de educação histórica através da educação patrimonial deva ser contínuo. O importante é que as primeiras atividades foram realizadas. Podemos observar a percepção dos alunos nos seguintes discursos: "*O Mercado Municipal acompanha a cidade há muitos anos, inaugurado em 1978, se tornou um símbolo da cultura municipal [...]*" (E.D 9°A 08/2016); "*No mercado municipal podemos encontrar diversos elementos da cultura local que passam despercebidos no dia a dia pelas pessoas e só com um olhar crítico podemos perceber sua importância cultural*" (M.S 9°B 08/2016).

A partir das atividades propostas percebe-se uma mudança em relação à consciência histórica dos alunos ao identificarem que a história do mercado municipal e a de seus sujeitos foram e são construídas em diferentes temporalidades. A história não é só o passado distante, ela também está no presente, nas aprendizagens e práticas experimentadas no labor de cada comerciante que luta pela sobrevivência cotidiana, assim como fizeram os homens e mulheres de outros tempos. Para os alunos, o mercado municipal passa a ser visto como espaço dinâmico "*[...] um centro cultural onde muitas coisas são feitas pelos próprios vendedores, como remédios que na maioria das vezes são receitas passadas de geração a geração [...]*" (A.N 7°C 08/2016). Ao evidenciar "as muitas coisas que são feitas" pelos comerciantes no mercado, o aluno percebe a diversidade de práticas e as permanências de saberes e fazeres de diferentes sujeitos históricos.

Para concluir, esta proposta de trabalho apresenta uma situação dinâmica de ensino aprendizagem de conteúdos de história. Com tarefas concretas, os alunos foram levados a pensar historicamente, relacionando o conteúdo escolar com a vida prática, superando aquela fórmula pronta que é estruturada pelo livro didático. Através da atividade de apropriação realizada mediante a exposição fotográfica foi possível problematizar as mudanças e permanências, levando os alunos a questionar seu próprio tempo e espaço social, indo ao encontro do que os PCNs propõem em termos de competências, como entender que a história e a cultura brasileira são múltiplas e plurais, percebendo o patrimônio cultural como instrumento de ensino e pesquisa em sala de aula.

Ao inserir as propostas de ensino de história de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), Barca (2001) e Schmidt, Barca e Martins (2011) para os alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola SESI, percebe-se que seus conhecimentos construídos fora do ambiente escolar apresentam a preocupação com os diferentes grupos formadores da sociedade que também têm seu ponto de vista para os

mais diversos fatos. Uma história viva e dinâmica que pode ser ensinada a partir de diferentes questionamentos de professores e alunos.

Observou-se um avanço na relação estabelecida entre o conteúdo de história trabalhado em sala e o que os alunos já haviam estudado em outros períodos, inserindo-os na vida prática. Várias colocações foram apresentadas nas discussões, como as diferentes narrativas na construção do conhecimento histórico. "*O mercado municipal tem diversos 'patrimônios' cada qual contando um pouco de nossa história. Não existe um único ponto de vista para a história de uma localidade...*" (V.L 1°A 13/08). Os alunos começam a perceber que a história tem diversas narrativas e abordagens e que, ao problematizar as mais diversas fontes, teremos os mais diversos pontos de vista para um mesmo acontecimento histórico.

A educação patrimonial e histórica busca dinamizar o ensino de história, visando à efetivação do processo de ensino aprendizagem significativa. Um ensino que associe narrativas que expliquem a vida cotidiana baseada em diversos pontos de vista, considerando os aspectos locais e gerais na formação do ser social, levando em consideração a vida prática dos alunos. Não basta apenas ensinar o conteúdo, mas perceber como ele é apropriado e aplicado pelos alunos no seu dia a dia.

A partir do estudo do mercado municipal os alunos propuseram a organização de outros trabalhos. Também sugeriram trabalhar o patrimônio histórico cultural material e imaterial de Araguaína/TO, abordando outras temáticas que necessitam de orientação para a vida prática. A educação histórica se preocupa com vinculação da vida prática a partir do sujeito, extrapolando a racionalização e esquematização do conhecimento histórico. Nesse sentido, a educação histórica amplia as propostas metodológicas da educação patrimonial ao dinamizar as novas perspectivas do ensino de história, assim como oportuniza atividades dinâmicas que levam o aluno à compreensão do seu espaço social e ampliação da consciência histórica.

Foi apontada uma das possibilidades de trabalhar a educação patrimonial e o ensino de história no ambiente escolar numa proposta que enfatiza a aprendizagem histórica significativa, transformadora e com sentido. Entende-se um ensino e aprendizagem com sentido levando em consideração que o professor, ao pensar novas perspectivas para o ensino de história, através da proposta da educação patrimonial, tenha consciência da necessidade de relacionar teoria e prática, domínio do conteúdo, uso de novas metodologias e didáticas que possibilitem a inclusão da aprendizagem significativa e de educação histórica.

Referências

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras – História.* Porto. III série. Vol. 02, 2001. p. 013/021.

BERGMANN, Klaus, et al (Orgs.). *A História na Reflexão Didática.* p. 207/217. Instituto Jeismann, 1989.

BRAUDEL, Fernand. *Os Jogos das Trocas:* civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII, tomo 2. Lisboa: Cosmos, 1985. (Coleção Rumos do Mundo).

BURKE Peter. *Testemunha ocular:* história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FILGUEIRAS, Beatriz Silveira Castro. *Do mercado popular ao espaço de vitalidade: Mercado Central de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2006.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Patrimônio cultural e cidadania. In *Encontro do 4º Fórum Estadual de Museus*. Farroupilha: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Novembro/1994.

____. *A utilização dos bens culturais como recursos educacionais.* Petrópolis: Museu Imperial, 1994.

_____. *Educação Patrimonial.* Petrópolis: Acervo Histórico e Artístico do Museu Imperial, 1995.

HORTA, M.L.P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. *Guia básico de educação patrimonial do IPHAN*. Brasília; Petrópolis: IPHAN, 1999.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânio Carneiro de. Usos sociais da fotografia. In PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regian de. *O Historiador e suas fontes.* São Paulo: Contexto, 2011.

NORA, Pierre. *Entre memória e História: a problemática dos lugares.* São Paulo: PUC. N° 10. 1993.

MUMFORD, Lewis. *A cidade na história:* suas origens, transformações e perspectivas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

QUEIROZ, Moema Nascimento. *A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania.* Revista Museu. 2004. Disponível em <www.revistamuseu.com.br/artigos>. Acessado em 06 de julho de 2016.

RÜSEN, Jörn. *História Viva:* Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SEFFNER, Fernando. *Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História.* Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. ANPUH. São Paulo, julho 2011.

Perspectivas de aprendizagem no ensino de história na era digital: formação docente, internet e redes sociais on-line

Prof. Dr. Braz Batista Vas[5]
Prof. Me. Cristiano Gomes Lopes[6]

Os desafios relacionados aos processos de ensino e aprendizagem em história, talvez tanto quanto em algumas outras áreas do conhecimento humano, se potencializaram com o surgimento e desenvolvimento de processos técnicos e tecnológicos, em especial a partir das duas últimas décadas do século XX. Acessar dados e informações já não é o problema maior no cotidiano escolar da maior parte dos professores e alunos do país.

As dificuldades extrapolaram sobremaneira as questões puramente epistemológicas para se estender a outros campos, ou simplesmente retornar com mais vigor a alguns deles, caso do ensino de história, das preocupações mais concentradas nas práticas e experiências diretamente relacionadas à didática e às metodologias aplicadas ao ensino de história. Num contexto no qual o tempo psicossocial se altera rapidamente, com reflexos quase instantâneos no tecido social

5 Docente do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, e do Programa de Mestrado em Ensino de História, ProfHistória. E-mail: brazbv@gmail.com

6 Docente da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Abel Figueiredo e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Patrícia Holanda Falcão, de São João do Araguaia/PA. E-mail: cgomeslopes@bol.com.br

como um todo, ensinar e aprender carecem ser repensados ante as demandas contemporâneas.

Noutros termos, é preciso problematizar alguns elementos dessa composição, dentre os quais destacaremos, sinteticamente, a formação docente, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a internet e as redes sociais on-line em face das demandas e desafios do ensino de história.

Formação docente para o uso pedagógico das TDIC

A discussão que norteia a formação de professores para sua inclusão na era digital deve ser ampliada e aprofundada, apontando as possibilidades e as fragilidades que permeiam essa formação, colocando à baila o conflito de gerações contido na relação professor-aluno e demais fatores que compõem essa relação. Entre os maiores entraves que dificultam a incorporação de novas abordagens e práticas oriundas da utilização das TDIC, como propulsoras na melhora do rendimento e aprendizado dos alunos, está a aversão e a falta de traquejo por parte dos professores na manipulação das tecnologias e mídias sociais. A esse propósito, Rosana Miskulin adverte que

> [...] torna-se imprescindível repensar e redimensionar a própria concepção de professor e também a constituição dos cursos de formação de professores, os quais devem propiciar aos futuros professores conhecimentos e ações condizentes com as novas tendências educacionais que se estabelecem com os avanços da ciência e da tecnologia (MISKULIN, 2006, p. 158).

Diante da atual conjuntura do século XXI, já não se admite que as formações de professores não contemplem a incorporação de competências do uso das TDIC para tornar a prática desses futuros

docentes mais contextualizadas com a realidade e o cotidiano dos alunos. No entanto, muitos docentes se sentem engessados diante da diversidade de meios digitais disponíveis e em uso pelos discentes, fazendo-os optar por não usá-los para que não percam o status de únicos detentores de conhecimento em sala de aula, ou mesmo para não expor sua falta de familiaridade com os meios digitais, postura tida como tradicional, porém, ainda muito longe de ser superada.

Há, ainda, um número muito elevado de docentes que não querem ou não conseguem incorporar em sua ação pedagógica práticas que envolvam o uso com intencionalidade pedagógica, exigindo desses profissionais mudança de atitude em relação ao fato de encarar o novo e de aprender com o novo. A incorporação das TDIC no meio educacional não pode atingir apenas os alunos, pois os professores podem e devem desvencilhar-se de suas amarras e incorporar as ferramentas digitais no cotidiano docente.

As novas habilidades e competências do professor da era digital começam a convergir para que a ação docente busque promover discussões nas salas de aula, estimulando a criticidade e o protagonismo dos alunos, possibilitando a formação da autonomia dos educandos que agora começam a ensinar a si mesmos e uns aos outros (LIMA; MOURA, 2015).

Moran (2015, p. 82) defende a postura do "professor-ensinante e professor-aprendiz", exaltando a formação contínua e permanente à qual os docentes devem estar submetidos em sua trajetória profissional. Também dá destaque à incorporação da aprendizagem mútua, que faz a mediação da construção de saberes tanto para os alunos quanto para os próprios professores, lembrando que, na contemporaneidade, os alunos têm muito a ensinar no que concerne ao uso das TDIC, tanto dentro como fora das escolas. Demo (2006, p. 49) vai além, afirmando que a "formação permanente tem como missão básica confrontar-se com o instrucionismo, entendido como objeto da sucata do conhecimento".

O autor também critica a formação inicial dos professores brasileiros, denunciando a precariedade das licenciaturas que tendem a moldar pedagogos e licenciados pelo viés instrucionista, que acaba sendo reproduzido nas salas de aulas, degradando ainda mais a realidade educacional brasileira (DEMO, 2006).

Muito se pode melhorar no processo de formação do professorado brasileiro, mas "é evidente que a formação do professor vai além do curso de graduação inicial" (GOMEZ, 2010, p. 100). Porém, é justamente nessa fase que a formação docente requer mais cuidados e atenção, pois a repercussão da sua futura ação como professor pode ficar comprometida.

Pensando justamente em promover formação mais de acordo com os anseios da contemporaneidade, moldada na cibercultura (LÉVY, 1999), é extremamente necessário que as instituições de ensino superior adotem e criem disciplinas nos cursos de licenciatura e pedagogia que preparem os futuros professores para utilizar de forma crítica e consciente as diversas ferramentas digitais com potencial pedagógico, disponíveis e acessíveis aos alunos e professores, diminuindo o abismo entre muitos professores "migrantes digitais" e grande parte dos alunos "nativos digitais".

É notório o descompasso entre a prática docente desprovida de elementos inerentes à cibercultura e a facilidade e a rapidez com que os alunos incorporam esses elementos. Isso ocasiona um choque entre as gerações classificadas entre "nativos digitais" e "migrantes digitais" e sinaliza a necessidade de o professor rever sua atuação docente quanto à incorporação de recursos digitais que tornem o seu fazer pedagógico mais condizente com os aspectos culturais contemporâneos, superando os limites espaço temporais da sala de aula.

Abrir mão desses recursos pode comprometer a qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem, sem falar que ignorar essas ferramentas no contexto escolar é fechar os olhos para os alunos que não apenas dominam e conhecem essas ferramentas digitais, como

também as levam à sala de aula, com o intuito de aperfeiçoar não apenas o tempo dedicado ao estudo, como também facilitar a realização de tarefas e atividades com menos trabalho e economia de tempo.

O professor deve apropriar-se das competências e habilidades que o habilitam a atuar de forma crítico-reflexiva no processo de aprendizagem que contemple a interação, a troca de conhecimentos e a colaboração grupal (KENSKI, 2003), premissas do modelo educacional possibilitado pelas TDIC em substituição ao mero instrucionismo unilateral, estático e muitas vezes estéril, do modelo de educação tradicional.

Mercado (1998), ainda no século XX, já traçava o perfil do que seria o educador na "sociedade do conhecimento", elencando características expostas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Perfil do educador na sociedade do conhecimento

QUALIDADES NECESSÁRIAS AO EDUCADOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	
COMPROMETIDO	Com as transformações sociais e políticas; com o projeto político-pedagógico assumido com e pela escola;
COMPETENTE	Evidenciando sólida cultura geral que lhe possibilite uma prática interdisciplinar e contextualizada, dominando novas tecnologias educacionais. Um profissional reflexivo, crítico, competente no âmbito da sua própria disciplina, capacitado para exercer a docência e realizar atividades de investigação;
CRÍTICO	Que através de sua postura revele suas convicções, seus valores, sua epistemologia e sua utopia, fruto de uma formação permanente; que seja um intelectual e desenvolva uma atividade docente crítica, comprometida com a ideia do potencial do papel dos estudantes na transformação e melhoria da sociedade em que se encontram inseridos;

QUALIDADES NECESSÁRIAS AO EDUCADOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	
ABERTO A MUDANÇAS	Ao novo, ao diálogo, à ação cooperativa; que contribua para que o conhecimento das aulas seja relevante para a vida teórica e prática dos estudantes;
EXIGENTE	Que promova um ensino exigente realizando intervenções pertinentes, desestabilizando e desafiando os alunos para que desencadeie sua ação reequilibradora; que ajude os alunos a avançar de forma autônoma em seus processos de estudos e a interpretar criticamente o conhecimento e a sociedade de seu tempo;
INTERATIVO	Que concorra para a autonomia intelectual e moral dos seus alunos trocando conhecimentos com profissionais da própria área e com os alunos, no ambiente escolar, construindo e produzindo conhecimento em equipe, promovendo a educação integral, de qualidade, possibilitando ao aluno desenvolver-se em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social, moral, física, estética.

Fonte: Adaptado de MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS TECNOLOGIAS. IV Congresso RIBIE. Brasília. 1998.
Disponível em <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf>

Diante das informações do Quadro 1 podemos perceber que muitos professores ainda não agregam a maioria das qualidades e características referentes ao perfil do educador da sociedade do conhecimento, características essas que são cada vez mais cobradas e adquiri-las é fator crucial para quem deseja ingressar ou se firmar na carreira docente.

Podemos, ainda, acrescentar outras características ao agora professor do século XXI.

I. Esse docente deve ter boa formação e que a mesma seja permanente;
II. Admitir não ter todas as respostas e buscar por elas junto aos seus alunos, sendo parceiro do aluno e aprendendo com ele;
III. Criar laços de proximidade com a classe, mantendo a autoridade sem ser autoritário;
IV. Saber trabalhar em equipe.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) trazem em seu texto informações do I Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001). Uma das diretrizes aponta e dimensiona as características e as qualidades dos professores das quais destacamos o artigo "VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e de informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;" (BRASIL, 2013, p. 172). Damos ênfase também ao Decreto nº 6.755/2009, que estabeleceu objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores com a finalidade de, em seu art. 2º, alínea "IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos" (BRASIL, 2009). Esse decreto foi substituído pelo Decreto nº 8752/2016, com pequena alteração no texto, agora no art. 3º, alínea IX, que visa a "promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos" (BRASIL, 2016).

Apesar da normatização ao incentivo da formação inicial e continuada, muitos são os docentes que não conseguem acesso a essa formação, e não se consegue tudo isso da noite para o dia. É necessário muito esforço e dedicação, além, é claro, de mudança de atitude que promova transformações efetivas no fazer pedagógico. Esse desafio contempla a incorporação das redes sociais on-line como

ambientes que promovam a aprendizagem, fazendo desses espaços virtuais possíveis extensões da sala de aula, além de outras aplicações educacionais.

Redes sociais on-line e aplicações educacionais

Levando em consideração a história da humanidade, os seres humanos, desde sua origem, se organizaram em pequenos e grandes grupos, que se uniam conforme as necessidades de sobrevivência e também as de cunho afetivo, delineando um ambiente de cooperação, geração de tecnologia e, consequentemente, de conhecimento. Esse processo foi formando o que podemos chamar de redes. Para Rocha e Farner (2005, p. 1),

> A palavra rede (originária da latina rete), em língua portuguesa, remete à noção de junção de nós – individuais ou coletivos – que, interligados entre si, permitem a união, a comutação, a troca, a transformação. Estar em rede – social, cultural, econômica, política – é (ou sempre foi) uma das condições de possibilidade de nossa convivência neste mundo, dada a necessidade (ou a obrigatoriedade) da contínua constituição de grupos comuns (ou comunidades) em limitados espaços e simultâneos tempos.

Essas redes se aprimoraram e seguiram a evolução do aparato tecnológico recorrente às TDIC, propiciando o surgimento de redes sociais on-line, que superam as fronteiras do espaço. Também integraram pessoas de várias partes do globo, massificando as relações profissionais, interpessoais e, consequentemente, as relações de aprendizagem. Possibilitaram, ainda, aprender em qualquer lugar e a qualquer momento sem que as limitações espaço-temporais suprimam o potencial didático-pedagógico que emana das ferramentas e

meios digitais caracterizados pela sociedade pós-moderna[7].

Nesse contexto, no qual emergem as inúmeras possibilidades de uso da internet/web, se configuram novos paradigmas tecnológicos, materializados pela Web 2.0[8], como as redes sociais on-line, que conquistaram de forma massiva a sociedade sedenta por informação e interação, aspectos comuns do mundo em 2016. Rabello e Haguenauer (2012, p. 63) afirmam que

> O novo paradigma tecnológico emergente com a introdução da Web 2.0 permite aos usuários exercerem um papel mais ativo na busca, compartilhamento e produção de informação e construção de conhecimento. O avanço de novas ferramentas disponíveis no ambiente *on-line* permite que se vislumbrem novas abordagens educacionais através de maior interação e colaboração entre alunos e professores em comunidades virtuais de aprendizagem fundamentadas na organização de redes sociais.

Utilizar pedagogicamente as redes sociais on-line é encarado como algo desafiador, que exige dos docentes capacitação e aperfeiçoamento da sua prática. Para tanto, seu uso como ferramenta ou

---

7 O termo "pós-moderno" está sendo utilizado neste trabalho em sentido amplo e genérico. Este trabalho não tem pretensão de se aprofundar na discussão conceitual do termo.

8 Web 2.0 é um termo usado para designar a segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na internet, tendo como conceito a Web e através de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação. Web 2.0 foi criada em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media. O termo não se refere à atualização nas especificações técnicas, e sim a uma mudança na forma como ela é percebida por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens. A Web 2.0 aumentou a velocidade e a facilidade de uso de diversos aplicativos, sendo responsável por um aumento significativo no conteúdo da internet. A ideia da Web 2.0 é tornar o ambiente online mais dinâmico e fazer com que os usuários colaborem para a organização de conteúdo. Nesse contexto, a Wikipédia, por exemplo, faz parte dessa nova geração, além de diversos serviços online interligados, como os oferecidos pelo Windows Live, que integra ferramentas de busca, e-mail, comunicador instantâneo, programas de segurança etc. Disponível em: http://www.significados.com.br/web-2-0/

espaço de aprendizagem requer intencionalidade, objetivos claros e metas bem definidas e acordadas pelos agentes envolvidos no processo, nesse caso o ensinante e o aprendente. A partir da reflexão de sua prática e de seu fazer pedagógico o professor percebe que "o acesso aos recursos atuais da tecnologia traz novas formas de ler, escrever e, portanto, de pensar e agir" (COSTA; FERREIRA, 2014, p. 88) e escancara as dificuldades e fragilidades do ensino e da aprendizagem desprovidos e descontextualizados das novas formas e linguagens contemporâneas, tão envolvidas e confluentes com o ciberespaço e a cibercultura.

Para efetivar e legitimar o uso pedagógico desses recursos tecnológicos, a escola deve assumir uma postura mais democrática e participativa e envolver na discussão do uso das TDIC todos os segmentos que congregam a comunidade escolar. Enquanto instituição que valoriza e pratica a gestão democrática[9], deve criar coletivamente normas e critérios no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar (RE), além de inserir essas abordagens no currículo escolar. Esses mecanismos se fazem prudentes e necessários porque existem leis estaduais, a exemplo do estado do Pará, que proíbem o uso de dispositivos móveis no interior do espaço escolar, a não ser que seu uso seja de cunho pedagógico, mediado e supervisionado pelo professor. Não se pretende aqui discutir e aprofundar o tema relacionado à prática da gestão democrática nas escolas, apesar de sabermos da sua importância para o sucesso da escola enquanto instituição que promove o ensino sistematizado.

Mas é notória a relevância de se criar coletivamente normas e critérios que possibilitem o manuseio pedagógico das redes sociais

9 A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, tais como pais, professores, estudantes e funcionários em todos os aspectos da organização da escola, na administração dos recursos recebidos pela escola, na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, na avaliação e execução de projetos, ou seja, em todos os processos decisórios da escola.

on-line no contexto escolar, tornando esse uso uma ferramenta que de fato auxilie no processo de ensino e aprendizagem. Essa normatização tem de ser legitimada pelo PPP da escola, que é o instrumento mais efetivo e democrático de que a escola dispõe, portanto, sua reconstrução deve levar em conta todos os segmentos da comunidade escolar, garantindo a participação e a tomada de decisão coletiva nesse processo.

Souza e Schneider (2012, p. 2108-2109) salientam que, nas redes sociais,

> A aprendizagem é promovida pelo compartilhamento e pelo uso da informação, os quais, como resultado, possibilitam novos olhares e novos aprendizados, cujos mais significativos são os novos conhecimentos e habilidades adquiridos. As redes, por se constituírem em espaços favoráveis ao compartilhamento da informação e do conhecimento, podem também se configurar como espaços de aprendizagem, tornando-se fértil ambiente para o desenvolvimento e inovação pedagógica. Isso porque as redes sociais permitem a partilha de conteúdos em múltiplos suportes.

Esses ambientes virtuais podem abrigar de forma intencional e organizada diversas comunidades, definidas por Carvalho (2009, p. 13) como "redes de aprendizagem on-line", nas quais os sujeitos envolvidos promovem trocas, compartilhamentos de informações e construção de conhecimento. "A ubiquidade das tecnologias em rede suporta padrões comunicacionais que modificam o caráter e a qualidade da interação, bem como os indivíduos e grupos nas diversas ações e contextos diversificados" (HENRIQUES; SEABRA, 2014, p. 97). Os dispositivos móveis incorporam e impulsionam esses elementos tornando as redes cada vez mais movimentadas. Segundo Lima Junior (2009, p. 97), é possível conceber rede social on-line como uma

> [...] forma de comunicação mediada por computador com acesso à internet que permite criação, compartilhamento, comentário, avaliação, classificação, recomendação e disseminação de conteúdos digitais de relevância social de forma descentralizada, colaborativa e autônoma tecnologicamente.

Assim, o uso das redes sociais on-line no contexto educacional da aprendizagem colaborativa está aumentando de forma sólida, pois esses ambientes (redes sociais) agregam todas as possibilidades, não apenas de interação, mas também de colaboração; não somente em ambientes formais, como as instituições de ensino, mas também em ambientes não formais, que possibilitam a aquisição e a formação de novos saberes, nos quais os alunos seguem colaborando de forma solidária na coautoria do processo individual e coletivo de aprendizagem. O princípio da colaboração vai além do simples ato de interagir. A interação deve ser dinâmica, capaz de articular as perspectivas individuais e construir finalidades comuns entre os agentes envolvidos, que resultem na produção de materiais (conhecimento) que possam ser partilhados, caracterizando de fato a colaboração.

Para que se projete um horizonte que permita o uso pedagógico desses recursos, é necessário que os docentes e a própria escola se preparem para essa finalidade, quebrando paradigmas e incorporando outros novos, no sentido de se buscar formação que materialize uma postura mais adequada com a mediação da aprendizagem permeada pelas tecnologias digitais. As possibilidades do trabalho colaborativo que emanam das TDIC são realmente um enorme desafio para a classe docente. O desenvolvimento de práticas de construção de conhecimento com mecanismos de colaboração, ubiquidade e mobilidade pode tornar o trabalho do professor de história algo mais tragável e significativo para os alunos.

Então, cabe aos gestores e professores canalizar esse interesse por parte dos discentes em relação às redes sociais; promover o estu-

do em grupos e propiciar estratégias que estimulem a autonomia nas novas formas de ensinar e aprender que as redes sociais tornam possíveis. Para melhor elucidar as vantagens e limites do uso pedagógico desses recursos digitais, apresentamos o Quadro 2.

Quadro 2 - Possibilidades e limites do uso pedagógico das redes sociais on-line

POSSIBILIDADES	LIMITES
✓ Os professores podem mediar grupos de estudos nos ambientes virtuais das redes sociais. ✓ Os professores podem disponibilizar conteúdos extraclasse para os discentes. ✓ Através das redes sociais, podem-se promover discussões e aprofundamento de assuntos dados em sala de aula. ✓ Podem ser criados *chats* para tirar dúvidas. ✓ Os alunos podem divulgar trabalhos, fotos, vídeos e eventos, compartilhando-os na internet. ✓ Notícias e fatos históricos são compartilhados em redes sociais antes mesmo de ser noticiados nos meios convencionais e tradicionais. ✓ Os ambientes virtuais contidos nas redes sociais podem ser utilizados como espaços de construção de conhecimento coletivo e colaborativo. ✓ Pode-se aguçar o senso crítico do aluno através de debates e discussões nas redes sociais. ✓ Os alunos podem estudar, revisar, testar e compartilhar informações e construir conhecimento.	• Se não forem estabelecidas regras claras de como usar as redes sociais no ambiente escolar, corre-se o risco de essa ferramenta ser utilizada da forma errada e atrapalhar as aulas ao invés de ajudá-las. • Nem todos os alunos têm dispositivos móveis que possibilitem o acesso à internet/web e às redes sociais. • Nem todas as escolas contam com laboratório de informática que possa ser usado por alunos e professores em aulas e atividades específicas que envolvam o uso da internet/web. • A ausência de wi-fi nas escolas compromete o uso dos dispositivos móveis no acesso à internet/web. • Grande parte dos docentes não possuem as devidas competências que possibilitem o manuseio das TDIC no contexto escolar de forma pedagógica. • Muitos gestores escolares não enxergam as inúmeras vantagens do uso pedagógico das TDIC no contexto escolar.

Fonte: Estruturado pelos autores.

Apesar de todas as vantagens do uso com intencionalidade pedagógica dos vários recursos disponíveis no ambiente virtual das redes sociais on-line, sua aplicação em sala de aula ainda esbarra em elementos ligados à falta de infraestrutura das unidades de ensino e, principalmente, na formação docente, ainda precária na preparação dos professores para lidar com TDIC, incorporando-as em sua práxis.

Usar pedagogicamente essas tecnologias digitais não salvará a educação no mundo, muito menos no Brasil, porém esboça alternativas diferenciadas e palpáveis para grande parcela do contingente estudantil, que já "usa e abusa" dessas ferramentas, tendo em vista que com a popularização do acesso a dispositivos móveis e ao serviço de internet das operadoras telefônicas um número expressivo de alunos utiliza seus smartfhones, tablets e notebooks em todas as camadas sociais.

Com o uso cada vez mais frequente de dispositivos móveis dentro e fora do ambiente escolar o acesso à web também se intensificou nos últimos anos. Esse aumento tem reflexos e impactos em toda a dinâmica da sala de aula no que tange ao acesso e ao processamento das informações, transformando-as em conhecimento. O aprender e o ensinar acontecem em nova dinâmica espaço-temporal, que transpõe o limitado interior da sala de aula.

De acordo com dados levantados pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da Unesco, estruturados no relatório *Lendo na era do celular (Reanding in the Móbile Era*[10]*),* em 2014, foi constatado

---

10 O estudo *Reading in the Mobile Era*, divulgado pela Unesco, aponta que pessoas que não têm acesso fácil a livros estão lendo mais utilizando seus celulares. Foram 5.000 pessoas entrevistadas na Etiópia, Gana, Quênia, Nigéria, Paquistão e Índia. Segundo a pesquisa, 62% dos participantes leram mais com os celulares do que por meio de livros físicos. O estudo foi feito por meio de uma parceria da Unesco com a *Worldreader*, uma organização global sem fins lucrativos que investe no alcance de livros digitais para países em que a população não possui o hábito de leitura, e a Nokia, empresa de telefonia celular. Além do aumento considerável de pessoas que adquiriram o hábito de ler, o estudo também mostra que a leitura por meio de celulares é mais agradável e fácil. Além disso, foi comprovado que os pais possuem o costume de ler livros para os seus filhos utilizando o celular. Disponível em <https://ebookpress.wordpress.com/tag/reading-in-the-mobile-era>

que o mundo conta atualmente com cerca de mais de sete bilhões de habitantes, dos quais seis bilhões têm acesso a telefones celulares, o que nos possibilita constatar que esse número supera, e muito, a quantidade de pessoas com acesso a saneamento básico no planeta. O relatório aponta, ainda, por exemplo, que esse acesso aos dispositivos móveis fomenta a leitura em lugares em que os livros ainda são bens muito restritos. Atrelada à popularização desses dispositivos está também a ampliação do acesso à internet por esses aparelhos.

Antes de iniciar as experiências e a efetivação do uso de alguma das TDIC, a exemplo de redes sociais, aplicativos, games etc, o professor deve elaborar um planejamento pedagógico bem definido, prevendo aspectos técnicos que devem ser levados em conta, como instalação, manuseio do aplicativo e capacidade de armazenamento na memória dos aparelhos telefônicos dos alunos. Deve, ainda, considerar que a aquisição do aplicativo (alguns podem ser pagos) se dá de forma individual pelos alunos, sem custos de licença para a escola. Caso o docente não disponha dessas informações, essa é uma ótima oportunidade de aprender com os alunos, pois como nativos digitais podem ensinar e compartilhar seus conhecimentos com seus professores, que, em sua maioria, são migrantes digitais.

Esse planejamento deve se estender à escola no que diz respeito à inserção de normas de utilização pedagógica das TDIC no PPP da escola, pois, devido ao potencial didático dessas ferramentas, elas não podem estar suprimidas ou à margem das propostas contidas nesse projeto. Os docentes podem e devem articular coletivamente a criação de normas de participação em redes sociais ou ambientes digitais, organizando grupos de discussão, fóruns para avaliar o desempenho dos alunos no contexto extraclasse, tirar dúvidas recorrentes de conteúdos ministrados em sala de aula, estimular as pesquisas fomentando a autonomia dos alunos e outras inúmeras maneiras de dar significado ao ensino e construção do conhecimento.

Cabe aos discentes interagir e colaborar na construção coletiva

do conhecimento que será moldado nesse ambiente virtual, promovendo o seu protagonismo enquanto sujeito ativo e participativo no empoderamento, compartilhamento e produção do saber. De acordo com Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p. 23), os processos de aprendizagem

> [...] apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distantes uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais com salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho.

Dessa forma, o uso de alguns tipos de rede social se encaixa adequadamente nas premissas inerentes à aprendizagem móvel, ubíqua e colaborativa. Desde que esse uso seja intencional, organizado e explícito, caso contrário, seu potencial pedagógico pode ser solapado por usos e abusos não condizentes com propósitos pedagógicos e colaborativos, podendo até aumentar a dispersão e tirar o foco dos alunos. Nesse sentido, é pertinente que os professores tenham plena consciência de que antes de qualquer atividade que envolva os usos das redes sociais ou quaisquer outras TDIC, é preciso ter planejamento para que através da mediação docente a finalidade didática do uso dessas ferramentas alcance seus objetivos pedagógicos.

O ensino de história precisa trilhar novas perspectivas de aprendizagens que fomentem e estimulem a construção do conhecimento histórico, adequando os métodos e as transposições didáticas que permeiam a prática do professor de história. Não se admite desenvolver um ensino que não leve em consideração a contemporaneidade e os novos paradigmas que permeiam as necessidades de se aprender em ambientes formais e informais.

Internet e ensino de história

Sobre as novas perspectivas de aprendizagem no ensino de história, destaca-se a incorporação da internet e seus inúmeros recursos e ferramentas. Nesse universo virtual do World Wide Web, antigos suportes analógicos como livros, revistas, jornais e outros meios de comunicação passaram a ter versão digital na web, disponível a qualquer momento e lugar do mundo. Ferreira e Franco (2013, p. 165) afirmam que a "[...] paisagem de nossa época está tão cheia de tecnologia que sua onipresença parece ser um dado natural". Por esse motivo, "os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações" (BITTENCOURT, 2004, p. 107).

Para Ferreira (1999, p. 146),

> [...] o ensino de História deve estar atento para as mudanças advindas dessa nova realidade, possibilitando ao aluno ser capaz de compreender, de ser crítico, de poder ler o que se passa no mundo, qualificando-o para ser, dentro deste processo, um cidadão pleno, consciente e preparado para as novas relações trabalhistas. Para que isto aconteça, este ensino deve estar em sintonia com o nosso tempo.

A disciplina de história, por pertencer à área das Ciências Humanas, tem como premissas norteadoras desenvolver a criticidade reflexiva e fazer com que o aluno consiga perceber-se como sujeito histórico, consolidando sua formação cidadã e identitária (COSTA; MOREIRA JUNIOR; PINHEIRO, 2015).

Assim, o acesso, circulação, produção e manipulação de fontes difundiram-se muito entre mais e mais pessoas e tornaram possível construir interpretações históricas em proporções nunca vistas. E justamente pelo fato de existir esse universo de informações que o trabalho do historiador se torna cada vez mais importante, pois nem toda

informação ou memória construída e disseminada na “grande rede” tem compromisso e rigor metodológico, cabendo cuidados a quem faz uso dessas informações (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 167).

> É importante ressaltar que existe uma série de questões que vêm sendo levantadas a esse respeito, relacionadas às dificuldades e limitações oferecidas por essas novas ferramentas: a dificuldade em avaliar a autoria e procedência dos materiais; a quantidade de erros muitas vezes encontrados; o peso que as opiniões ideológicas exercem nos fóruns e canais virtuais; a procedência das informações, muitas vezes provenientes de fontes não acadêmicas; a vasta quantidade de informações, que marca a passagem de uma cultura de escassez para uma cultura de abundância; o aumento flagrante de plágios acadêmicos[...] (AQUINO, 2012, p. 800).

Ainda existe muita desconfiança por parte dos historiadores, que relutam em adotar a internet como fonte primária de pesquisa (ALMEIDA, 2011; AQUINO, 2012). No entanto, na segunda década do século XXI, vem se consolidando a importância do conceito de documento digital11, suas formas de apresentação e conservação, suscitando discussões acerca do ofício do historiador diante das inúmeras possibilidades geradas pelo advento das tecnologias digitais (AQUINO, 2012). “Um uso evidentemente consolidado do computador, no campo da pesquisa histórica, é o processamento de textos, beneficiando-se dos recursos de memória e mesclagem, que imprimem um ritmo muito mais acelerado à escrita da História” (FONSECA, 2012, p. 366). Nesse sentido, Ferreira e Franco (2013, p. 166) afirmam que

> A disponibilização do conteúdo de História na *internet* passou a ter várias possibilidades de uso, porque

---

11Pode ser conceituado como aquele que se encontra memorizado em forma digital, sendo percebido e acessado pelo homem somente com o auxílio de um programa de computador. Nada mais é que uma sequência de bits que, traduzida, nos representará um fato.

> podem variar de artigos e livros em formato digital, feitos por historiadores profissionais, até textos sem maior preocupação historiográfica e que mesclam opiniões e memórias em um misto difícil de ser diferenciado pelo leitor comum.

A internet, por sua vez, não se constitui como ferramenta autossuficiente, por isso necessita da intermediação humana. É justamente por isso que os historiadores devem problematizar o uso das fontes digitais e dar a esse material tratamento crítico e reflexivo, não descartando a riqueza de variedades e formatos dessas fontes nem a rapidez e facilidade de acesso, interação e compartilhamento que elas representam no meio digital.

No entanto, não se pode negligenciar o potencial instrumental e metodológico que derivam da capacidade própria do pesquisador de triar, formular e problematizar, pois quem de fato escreve é o historiador e não o computador (FONSECA, 2012).

Ferreira e Franco (2013, p. 166-167) esclarecem que

> O ensino de História pode se beneficiar na medida em que capacitar alunos e professores a selecionar e a distinguir as fontes de onde foram extraídas suas informações e, assim, fazer com que a *internet* se constitua num recurso didático e pedagógico a mais, na medida em que fornece, com uma rapidez inigualável, várias possibilidades de leitura. Cabe ao leitor tornar-se apto para diferenciar a qualidade e a relevância das informações disponibilizadas.

Levando em consideração essas perspectivas, as redes sociais on-line surgem como alternativa de uso pedagógico nas aulas de história, tendo em vista o potencial interativo e de colaboração desses espaços virtuais. A mobilidade e a ubiquidade são elementos que podem fomentar a aprendizagem colaborativa e tornar as redes sociais on-line espaços complementares à sala de aula.

Redes sociais on-line e ensino de história

Par finalizar, discutiremos as redes sociais on-line e o ensino de história e identificar possibilidades e formas de uso pedagógico desses recursos digitais no contexto escolar, no interior e no exterior do "chão da escola". Vamos analisar como essas mídias digitais podem contribuir de forma efetiva para o ensino de história. Fonseca (2006, p. 103) acredita que ensinar é "estabelecer relações interativas"; nesse sentido, as redes sociais têm interatividade de sobra, pois essa característica é a essência desses ambientes.

Interagir, colaborar, ressignificar e compartilhar são ações constantes e incessantes no universo das redes sociais, que podem estimular a criticidade dos alunos que tenham acesso e orientação para desenvolvê-la. E o mediador desse processo pode e deve ser o professor. Essa, então, pode ser a tarefa do professor de história, já que

> O ensino via redes pode ser uma ação dinâmica e motivadora. Mesclam-se nas redes informáticas – na própria situação de produção e aquisição de conhecimentos – autores e leitores, professores e alunos. As possibilidades comunicativas e a facilidade de acesso às informações favorecem a formação de equipes interdisciplinares de professores e alunos, orientadas para a elaboração de projetos que visem à superação de desafios ao conhecimento; equipes preocupadas com a articulação do ensino com a realidade em que os alunos se encontram, procurando a melhor compreensão dos problemas e das situações encontradas nos ambientes em que vivem ou no contexto social geral da época em que vivemos (KENSKI, 2004, p. 74).

As redes sociais on-line apresentam muitas potencialidades pedagógicas, possibilitam o estudo em grupo e a construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Cabe ao professor de

história aproveitar essa riqueza de interações em benefício do ensino e da aprendizagem histórica, além do autopoder de divulgação e compartilhamento que essas redes possuem. Carvalho (2014, p. 174) ressalta que "[...] as redes sociais na *internet* funcionam como importantes plataformas de divulgação de história. Muitos historiadores, já atentos a esse uso das redes, se utilizam de seus perfis para divulgar seminários, conferências, artigos e projetos em história".

Vários estudos dão fôlego à grande quantidade de pesquisas que envolvem o emprego pedagógico das redes sociais, destaca-se, por exemplo, o Facebook. Já em relação ao uso pedagógico do WhatsApp, como aplicativo de celular gerador de redes sociais, as pesquisas ainda são insipientes (LOPES; VAS, 2016), porém com boas chances de se intensificarem devido à expressiva quantidade de usuários que o aplicativo tem ganhado nos últimos anos, a nada modesta marca de 1 bilhão de usuários no mundo.

No Quadro 3, podemos ter uma ideia melhor dos estudos realizados sobre o uso pedagógico do WhatsApp nos últimos três anos.

Quadro 3 - Estudos sobre a utilização do WhatsApp na educação

AUTOR	TÍTULO	ANO	PAÍS	CONCLUSÕES DOS ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O USO DO WHASAPP NA EDUCAÇÃO
Rambe e Bare	Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology.	2013	África do Sul	- Aprendizagem colaborativa - Aprendizagem socioconstrutivista - Grupos do WhatsApp
Gimeno; Plana; Appel e Hopkins	Improving learners' reading skills through instant short messages: A sample study using WhatsApp.	2013	Ingla-terra	- Ensino aprendizagem da língua inglesa - Aumento da motivação para o estudo
Ngaleka e Usys	M-Learning With WhatsApp: A Conversation Analysis.	2013	África do Sul	- Aprendizagem colaborativa - Aprendizagem móvel - Extensão da sala de aula
Rambe e Chipunza	Using mobile devices to leverage student access to collaboratively - generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University.	2013	África do Sul	- Aprendizagem significativa

AUTOR	TÍTULO	ANO	PAÍS	CONCLUSÕES DOS ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O USO DO WHASAPP NA EDUCAÇÃO
Bansal e Jhosi	A Study of Students' Experiences of Mobile Learning.	2014	Estados Unidos	- Ferramenta interessante e pedagogicamente útil
Bouhnik e Deshen	WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students.	2014	Estados Unidos	- Maior proximidade dos discentes -Ambiente agradável e promissor à aprendizagem
Oliveira; Anjos; Oliveira; Sousa; Leite	Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores	2014	Brasil	- *M-Learning* - Uso pedagógico em favorecimento da aprendizagem - Formação docente para o uso das TDIC
Mudliar e Rangaswamy	Offline Strangers, Online Friends: Bridging Classroom Gender Segregation with WhatsApp.	2015	Índia	- Interações de gênero - Melhora nos processos de aprendizagem
Kaieski; Grings: Fetter	Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp	2015	Brasil	- Possibilidades de uso pedagógico do WhatsApp - Aprendizagem colaborativa
Honorato e Reis	WhatsApp – uma nova ferramenta para o ensino	2014	Brasil	- O aplicativo WhastApp no ensino - Uso de aplicativos e dispositivos móveis na educação

AUTOR	TÍTULO	ANO	PAÍS	CONCLUSÕES DOS ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O USO DO WHASAPP NA EDUCAÇÃO
Pereira; Pereira; Alves	Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem - o uso do WhatsApp como plataforma de *m-learning*	2015	Brasil	- M-*learning* - Uso pedagógico do WhatsApp na educação
Neri	Mídias sociais em escolas: uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino médio	2015	Brasil	- Incorporação das TDIC no contexto escolar - WhatsApp como ferramenta pedagógica
Araújo e Bottentuit Junior	O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia	2015	Brasil	- O WhatsApp como veículo de interação e comunicação - O uso do WhatsApp no ensino de Filosofia

AUTOR	TÍTULO	ANO	PAÍS	CONCLUSÕES DOS ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O USO DO WHASAPP NA EDUCAÇÃO
Freitas; Saccol; Silva; Barbosa; Baldasso	O uso do aplicativo WhatsApp como recurso de M-learning no ensino e aprendizagem em cursos de administração	2015	Brasil	- Aprendizagem com mobilidade -Limites e possibilidades do uso pedagógico do WhatsApp no ensino e aprendizagem nos cursos de Administração - Alto potencial para uso como ferramenta que auxilia o ensino.
Santos; Pereira; Mercado	WhatsApp: um viés online como estratégia didática na formação profissional de docentes	2016	Brasil	- Formação docente para o uso das TDIC - Uso do WhatsApp como estratégia didática na formação de pedagogos - WhatsApp como ferramenta tecnológica, se usado didaticamente, contribui para o desenvolvimento de atividades nos diversos campos de conhecimento.

Fonte: Estruturado pelos autores.

Todos esses estudos apontam que o aplicativo pode ser usado com fins pedagógicos. A partir do Quadro 3 é possível dimensionar o quão recentes são muitas dessas ferramentas oriundas das tecnolo-

gias digitais da informação e da comunicação. Existem diversas redes sociais on-line disponíveis ao público que tem acesso à internet/web, dentre elas destacamos aqui, brevemente o Facebook e o WhatsApp, este último entendido como um gerador de redes sociais através da formação de grupos em sua plataforma (LOPES; VAS, 2016).

Concluindo, vimos que as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação a cada dia ganham mais espaço, importância, sofisticação e complexidade nas sociedades contemporâneas. Dada à amplitude de usos e potencialidades, tal matéria não poderia ficar distante das preocupações educacionais, a ponto de inúmeros elementos de inovação tecnológica, alguns aos poucos, outros mais rapidamente, ganharem terreno nas instituições educacionais e nas práticas docentes, da creche à educação superior, se transformando em um novo paradigma que se impõe ao processo de ensino – aprendizagem.

Diante dessa realidade cabe ao professor e às diversas instâncias ligadas à educação, em especial aqui ao ensino de história, encarar os novos desafios que se apresentam na relação dinâmica professor-aluno em sala de aula e ponderar sobre a incorporação das novas tecnologias digitais como aliadas no ensino de história. Principalmente a internet, as redes sociais on-line e as conexões possíveis entre as tecnologias digitais da informação e comunicação e suas relações com o saber, com as políticas e práticas de incorporação das tecnologias na escola e as tecnologias digitais e suas implicações na educação de maneira geral.

À oferta de formação ao docente, que o prepare para o uso pedagogicamente correto dos instrumentais tecnológicos digitais, a exemplo da internet e das redes sociais on-line, bem como a abertura, disponibilidade e engajamento daqueles que já atuam no ensino, mas ainda são migrantes digitais, devem se somar a intencionalidade pedagógica e o bom planejamento e preparação das atividades a serem desenvolvidas, em sala de aula ou extraclasse, de modo a se transformar em elemento catalisador da construção do conhecimento

e não em mais um problema para o professor ou para a escola.

Tanto a internet quanto as redes sociais on-line vão se incorporando progressivamente à vida social contemporânea com uma velocidade estonteante. Essas ferramentas virtuais possuem alto potencial educacional, aberto a um amplo campo de experimentações e possibilidades didático-pedagógicas com foco no ensino de história. A esse potencial devem se somar o espírito de colaboração e cooperação de professores e alunos, de forma a se apropriarem pedagogicamente de algo que já é natural nos meios digitais: o trabalho colaborativo. Dado o mar de dados e informações disponíveis e a enorme diversidade de pessoas que os acessam, não há receitas prontas, apenas o potencial para experiências individuais e coletivas, saborosas e estimulantes, conquanto bem aproveitadas didática e metodologicamente.

As redes sociais on-line podem e devem ser pedagogicamente utilizadas, dentro ou fora da sala de aula, a partir de um pacto entre professores e alunos sobre como utilizá-las corretamente. Destaca-se, nesse sentido, o crescimento da situação/posição do professor como mediador e facilitador dos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que atua, o docente também se torna, de certa forma, "aluno" ao desenvolver suas competências e habilidades com os meios digitais.

Fato é que, a partir da crescente intersecção e convergência de técnicas e tecnologias, com destaque para as digitais, torna-se cada vez mais necessário atuar na formação docente de forma a preparar os futuros professores de história para lidar com um público marcado pelas oposições. Esses professores precisam saber lidar tanto com um público altamente conectado, que crescentemente incorpora inovações tecnológicas, quanto com um público que permanece à margem desse instrumental tecnológico.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José A. *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo. Paulus. 2011.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *Revista Aedos,* n. 8. vol. 3. Janeiro/Junho 2011. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776/11939 >. Acesso em: 15/12/2015.

AQUINO, Israel. Pesquisa e ensino de história na internet: limites e possibilidades. *Revista Aedos* n. 11. vol. 4. Set/2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30925/20905>. Acesso em: 15/12/2015.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia. *Revista Temática*. Ano XI. n. 02. Fevereiro/2015. NAMID/UFPB. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 14/12/2015

BANSAL, Tulika; JOSHI, Dhananjay. A Study of Students' Experiences of Mobile Learning. *Global Journal of Human-Social Science*. Volume 14. Número 4. p. 26-33. 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo. Cortez. 2004.

BOUHNIK, B; DESHEN, M. Whatsapp goes to school: mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*. Vol. 13, 2014. p. 217-231. Disponível em: < http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44092791/whatsapp_goes_to_school.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480107185&Signature=nU%2F4EQXZZg9eR9Iih0aATmExJLw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DWhatsApp_Goes_to_School_Mobile_Instant_M.pdf >. Acesso em: 10/01/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília. MEC. 2000.

BRASIL. *DECRETO nº 8752/2016 de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19 > Acesso em: 24/11/2016.

BRASIL, *LEI nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm > Acesso em: 18/07/2015.

BRASIL. *DECRETO Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm > Acesso em: 24/11/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4

CARVALHO, Jaciara Sá. *Redes e comunidades virtuais de aprendizagem: elementos para uma distinção*. 2009. Dissertação (Mestrado e educação) Faculdade de Educação da USP. São Paulo.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. *Revista História Hoje*. v. 3. nº 5. p. 165-188. 2014. Disponível em <http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/126/100>. Acesso em: 18/11/2015.

COSTA, Ana Maria Simões Netto; FERREIRA, André Luis Andrejew. *Os sites de redes sociais como ferramenta de novas práticas pedagógicas*. 2014.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; MOREIRA JUNIOR, Ricardo Lima; PINHEIRO, Joserlene Lima. O uso da tecnologia no ensino de história. In. MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Organizadores). *Ensino e linguagens da história*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador*. 1997. 120 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Aplicada) Universitat Autónoma de Barcelona, Barcelona.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. *Revista de História Regional*, 4 (2), 1999. p. 139-157.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 13 ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico).

FREITAS JUNIOR, José Carlos Da Silva; SACCOL, Amarolinda Zanela; SILVA, Juliana Vitoria Vieira Mattiello; BARBOSA, Jorge Luis Victória; BALDASSO, Lucas. O uso do aplicativo WhatsApp como recurso de M-learning no ensino e aprendizagem em cursos de administração. *XVIII SEMEAD Seminários em Administração FEA/USP*. São Paulo. 2015. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/18semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=1079>. Acesso em: 20/12/2015

GIMENO, A., PLANA, M. Gutiérrez-Cólon, APPEL, C., HOPKINS, J., Gibert, I., & Triana. I Improving learners' reading skills through instant short messages: A sample study using WhatsApp. Paper presented at *The World CALL 2013 – CALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning* (Volume: Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning), Glasgow, 2013.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores*. Brasília: Liberlivros, 2010.

HENRIQUES, Susana; SEABRA, Filipa. Redes sociais em educação: o caso da prevenção do consumo de substâncias psicoativas. In: MOREIRA, José Antônio Marques; BARROS, Daniela Melaré; MONTEIRO, Angélica. *Educação a Distância e Learning na Web Social*. 1 ed. São Paulo. Artesanato Educacional. 2014. (Coleção tecnologia educacional).

HONORATO, Wagner de Almeida Moreira; REIS, Regina Sallete Fernandes. WhatsApp – uma nova ferramenta para o ensino. In: *IV Simpósio De Desenvolvimento Tecnologias e Sociedade*. Universidade Federal de Itajubá, Itajubá/MG. 2014. Disponível em: <http://www.sidtecs.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/10/413.pdf>. Acesso em: 07/09/2015.

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jacques André; FETTER, Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhastApp. *Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação.* CINTED-UFRGS, V. 13. Nº 2. dezembro/2015. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61411>. Acesso em 12/01/2016.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. (Série Práticas Pedagógicas).

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. [Tradução de Carlos Irineu da Costa]. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA JUNIOR, W. L. Mídia social conectada: produção colaborativa de informação de relevância social em ambiente tecnológico digital. *Líbero (FACASPER).* S. Paulo. V. WII, 2009. p. 95-106.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flavia Ribeiro. O professor no ensino hibrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.) *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

LOPES, Cristiano Gomes; VAS, Braz Batista. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. *História Hoje*, v. 5, nº 10, dez 2016. Disponível em: < https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/291 > Acesso em: 25/11/2016.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa, *Anais do IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática educativa*. Brasília: RIBIE, 1998. p. 1-8. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf>. Acesso em: 20/12/2015.

MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: LOURENZATO, Sergio (Org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: Um conceito - chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.) *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MUDLIAR, Preeti; RANGASWAMY, Nimmi. Offline Strangers, Online Friends: Bridging Classroom Gender Segregation with WhatApp. *33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*. Seoul, 2015. p. 3799-3808.

NERI, Juarez Heladio Pereira. *Mídias sociais em escolas: uso do WhatApp como ferramenta pedagógica no ensino médio*. Disponível em: <http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/06-14.pdf>. Acesso em: 10/02/2016.

NGALEKA, Abulela; UYS, Walter. M-Learning With WhatsApp: A Conversation Analysis. Proceedings of the *8th International Conferenceon e-Learning*. South Africa, 2013.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de; ANJOS, Eudisley Gomes dos; OLIVEIRA, Felipe Soares de; SOUSA, Hercilio de Medeiros; LEITE, Jan Edson Rodrigues. Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores. In *Simpósio Internacional de Educação a Distância*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

PEREIRA, Paulo Cesar; PEREIRA, Rafael Silva; ALVES, Jesimar da Cruz. Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem - o uso do WhatApp como plataforma de m-learning. *Revista Mosaico*. 2015 Jan./Jun.; 06 (1): 29-41. Disponível em: <http://editorauss.uss.br/index.php/RM/article/view/927>. Acesso em: 15/12/2015.

RABELLO, Cintia Regina Lacerda; HAGUENAUER, Cristina. Sites de redes sociais e aprendizagem: Potencialidades e Limitações. In: HAGUENAUER, Cristina; FILHO, Francisco Cordeiro. (Org.) *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: dos SGAs aos games e à realidade virtual*. Curitiba: Ed. CRV, 2012.

RAMBE, P; BERE, A sing mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*. 44, 4, 544-561, July 2013.

RAMBE, Patient; CHIPUNZA, Crispen. Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant mes-saging at a South African University. *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education*. 2013.

ROCHA, Cristianne; FARNER, Maria. *As redes em saúde: entre limites e possibilidades*. 2005. Disponível em: <http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/Estar_em_rede.pdf>. Acesso em: 11/01/2015.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. *M-Learning e U-Learning: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; PEREIRA, Jasete Maria Santos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. WhatsApp: um viés online como estratégia didática na formação profissional de docentes. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 104-121. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637398 >. Acesso em: 05/04/2016.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SCHNEIDER, Henrique Nou. Aprendizagem colaborativa nas redes sociais: novos olhares sobre a prática pedagógica. *II Congresso Internacional TIC e Educação*. Lisboa - Portugal. 2012. p. 2100-2111. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/50.pdf Acesso em 11/01/2015>. Acesso em: 12/05/2015.

Ensino de história: filmes como suporte na construção do pensamento histórico

Profa. Me. Eliane Leite Barbosa Bringel[1]

Este capítulo pretende oferecer uma reflexão sobre limites e possibilidades do uso do filme como suporte na construção do pensamento histórico crítico na sala de aula, considerando seu potencial pedagógico na sociedade do século XXI. Reflexões de autores como Benjamim (1987) e Adorno (1971) sobre a indústria cultural apontam para necessidade do uso crítico dos artefatos culturais. Como metodologia, optamos por uma abordagem crítica e reflexiva e tomamos como referência para o tratamento do tema nossa experiência com o uso de dois filmes: *A História das Coisas* (documentário), de Annie Leonard (2007), e *Tempos Modernos* (ficção), de Charles Chaplin (1936). O campo de pesquisa foi a Escola Municipal Zeca Barros, em Araguaína/TO. A metodologia foi aplicada nos meses de setembro e outubro de 2015, na turma do 4º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA), momento em que também aplicamos questionários para verificação dos perfis sociais e econômicos dos alunos, bem como de suas percepções sobre o uso do filme como recurso didático-pedagógico, sobretudo no processo de aprendizagem histórica.

Vivemos numa época em que tecnologias como a televisão, o computador e o cinema espalham conhecimentos sobre história com muito mais rapidez e eficiência do que qualquer aula tradicio-

1 Professora substituta, Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, elianelbb@hotmail.com

nal. Mocellin (2009, p. 11) afirma que isso se reflete diretamente no ensino da disciplina história.

> [...] os alunos têm acesso a inúmeras informações e imagens transmitidas por diversos meios – rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores –, que também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que os instigam a pensar sobre diferentes contextos e vivências.

Para o autor, a história não é ensinada apenas na escola, pois os alunos têm acesso a inúmeras informações fora dela, o que contribui para a construção do saber histórico. Nessa perspectiva, reitera que o professor não pode desconsiderar os saberes que os alunos trazem de suas experiências com outras formas de conhecimento.

> [...] o professor de História não deve se contrapor aos meios de influência externa. [...], mas reconhecer que é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraindo informações aparentes e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideais e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação (MOCELLIN, 2009, p.11).

Cabe ao docente, portanto, fazer a mediação entre o saber adquirido pelo aluno fora do ambiente escolar e aquele que é próprio da escola. Entretanto, as novas tecnologias e as diferentes linguagens que muito auxiliam o aluno em sua aprendizagem histórica demandam tempo para ser reconhecidas como meios de ensino.

Berutti e Marques (2009) acreditam que com a influência da Escola dos Annales no Brasil, a partir da década de 1960, houve redi-

mensionamento dos limites da história, envolvendo aspectos da vida social, com destaque aos aspectos sociais e coletivos e com a ampliação da noção de fonte para além da escrita.

Na atualidade, os filmes estão entre as linguagens, fontes e recursos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem de história. Embora seja uma forma dinâmica e muito difundida na prática do ensino, o uso de recursos cinematográficos necessita de alguns cuidados e atenção por parte dos profissionais. Isso porque a utilização adequada do filme como suporte no ensino e aprendizagem de história pode contribuir para despertar o interesse pelo conhecimento histórico de forma lúdica e agradável. No entanto devem ser observados os limites e os cuidados ao utilizar a linguagem cinematográfica no ensino de história, com o intuito de que esse suporte seja um meio para provocar situações de aprendizado. Nessa perspectiva, Berutti e Marques (2009, p. 131) alertam que "[...] é preciso certo cuidado com esse recurso, uma vez que, assim como a Literatura, o Cinema tem características narrativas próprias e será sempre infiel à realidade concreta que procura representar".

O aprofundamento de saberes relativos às novas práticas e linguagens no ensino de história pode capacitar o professor em face das demandas de sua prática pedagógica, uma vez que as linguagens são recursos didáticos, ou seja, meios para mobilizar e construir saberes.

Imagens cinematográficas e as narrativas históricas

O cinema é um artefato da indústria cultural que surgiu no final do século XIX, em decorrência do avanço científico e do aperfeiçoamento das técnicas de projeção de imagens empreendidas por diversos cientistas como Kirchner, Pierre, Janssen, Muybridge e Marey. Em 1895, os irmãos Lumière exibiram em Paris, na França, um filme

que registrava o movimento de um trem. O registro cinematográfico durava apenas alguns minutos, mas foi suficiente para ocasionar um grande alvoroço na plateia, assustada com o avanço da locomotiva. A percepção da realidade impressionou e confundiu a todos. Desde então, o cinema tem passado por muitas transformações, o que tornou possível a produção e a divulgação de filmes em todo o mundo.

Sobre a evolução das imagens em movimento, Bernardet (2006, p. 14-15) afirma que "a máquina cinematográfica não caiu do céu. Em quase todos os países europeus e nos Estados Unidos, no fim do século XIX, foram-se acentuando as pesquisas para a produção de imagens em movimento". Não demorou muito e os filmes passaram a ser um recurso para estudar ou retratar o passado. Souza (2012, p. 71) ressalta que há sempre a intenção de fazer da atividade fílmica um retrato do passado.

> [...] a ambição de recriar épocas e reconstituir histórias, antes conhecidas apenas por meio de narrativas escritas e orais, levou alguns cineastas a criar as primeiras películas de reconstituição histórica já nas décadas iniciais do século XX. Tal movimento se tornou maior e difundiu-se nas décadas seguintes, sendo que atualmente são incontáveis e muito variados os registros fílmicos produzidos com a intenção de retratar feitos do passado na tela.

Nem sempre o filme é fiel às narrativas históricas. A historiografia sobre a Antiguidade, por exemplo, não apresenta Cleópatra como uma mulher bonita; todavia, no filme homônimo, a rainha é interpretada pela atriz Elisabeth Taylor e foi criada a imagem de uma Cleópatra bela e sensual. É essa interpretação dada por diretores e produtores que faz com que nossos alunos, ao assistir a filmes, não desassociem a realidade da ficção.

Ferro (1992) foi um dos primeiros historiadores a tecer considerações sobre os "filmes históricos". Para o autor, o filme é um docu-

mento e merece ser analisado com a mesma importância dispensada a qualquer outro. Sua afirmação decorre do fato de o filme ter sido completamente ignorado tanto na condição de objeto cultural como na de documento para ensinar história. Em seu entendimento, o filme mostra mais sobre a sociedade que o produziu do que aquilo que seu autor intencionava.

Segundo Morettin (2011, p. 42), com base em Ferro (1992), a força do filme se encontra

> [...] na possibilidade de exprimir uma ideologia nova [...] 'lapsos' podem ocorrer em todos os níveis do filme, como na sua relação com a sociedade. Seus pontos de ajustamentos, os das concordâncias e discordâncias com a ideologia, ajudam a descobrir o latente por trás do aparente, o não visível atrás do visível.

Se, na atualidade, o filme é um dos recursos didáticos mais usados no ensino de história, vale destacar que a relação entre cinema e história já foi bem diferente. Ferro (1992) afirma que, na visão dos historiadores do início do século XX, o filme não era considerado um documento histórico. Naquele período, o que não era escrito não era valorizado como registro histórico. Os filmes a as imagens, portanto, não tinham tanto espaço no ensino de história como tinham as fontes documentais.

As mudanças processadas (e as permanências) verificadas no ensino de história no Brasil apontam para a pertinência do uso do filme nas aulas de história. Entretanto, como nos alertam Silva e Porto (2012, p. 7), os objetos são artefatos que incorporam traços da cultura na qual foram criados e na sua historicidade. Nessa perspectiva, os autores afirmam que filmes são produtos culturais. Desse modo, é importante não esquecer que os filmes, como narrativas, têm uma consciência histórica dos sujeitos envolvidos em sua produção (roteirista/diretor), que estão inseridos em determinado tempo/sociedade.

O filme como suporte didático pode contribuir positivamente no processo de construção do conhecimento histórico, pois com sua

ludicidade favorece a compreensão das representações da realidade social em diferentes contextos. Sabemos que o papel das representações na história tem contribuído em muito para o desvelamento de estudos, o ensino e a leitura. Para Chartier (1990, p. 17), as representações são modos pelos quais "em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais". Sendo assim, é preciso pensar a forma como os alunos, em sala de aula, se veem representados em situações históricas possibilitadas pelos filmes. Em face dessa inter-relação, os filmes devem ser compreendidos, de acordo com Benjamin (1987), em sua condição de arte e mercadoria. Em consequência dessa dupla natureza, estão centrados nas pessoas, que, em relação à arte, podem se tornar sujeitos, mas que, em concernência à mercadoria, podem se tornar objetos (BENJAMIN apud ALAMBERT, 2015).

Vivemos em um mundo imerso em imagens, sejam elas estáticas ou em movimento. Nova (1996, p. 226) destaca que "essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo [...] a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano". Todos os dias são produzidos inúmeros filmes de ficção e documentários. Nesse universo, no qual o imagético é predominante, é necessário que as imagens façam parte do ambiente escolar. Assim, é imprescindível tanto ao indivíduo que aprende quanto ao que ensina a capacidade intelectual de proceder a uma "leitura crítica do mundo" tendo como referência as imagens, sejam elas, por exemplo, de cinema, televisão ou computador.

Nesse contexto, temos que considerar a relação entre consumidor e indústria cultural. A esse respeito Adorno (1971, p. 288) nos alerta que "o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas o seu objeto". Dito em outros termos, o ensino de história por meio de filmes não pode ocorrer sem a compreensão de duas naturezas do cinema que denotam transformações sociais: a de arte e a de mercadoria.

Segundo Alambert (2015), o filósofo alemão Walter Benjamin

(1987) analisa como as novas técnicas de reprodução da obra de arte transformam a sociedade. A partir da segunda metade do século XIX surgiram novas técnicas de reprodução da arte e o cinema é uma delas. Para Benjamin, as modificações não ocorreram apenas no âmbito das formas da arte, mas o olhar, a percepção e a recepção da sociedade na interação com o cinema sofreram modificações em razão das funções sociais, políticas e econômicas desse tipo de arte. Embasado nos conceitos de Benjamin, o autor afirma que

> [...] a arte como mercadoria é parte das relações econômicas e sociais da modernidade capitalista que se constituíram ao individualizar o sujeito produtivo e o sujeito que lucra ao explorar o sujeito que produz, colocando a produção de mercadorias no centro deste sistema (ALAMBERT, 2015, p. 45).

Assim, sob a ótica da arte como mercadoria, Alambert (2015) destaca que a "aura" da arte (seu caráter de presença e de unicidade) desaparece, e sua semelhança com o objeto reprodutível é finalizada. Sem aura tudo pode ser "possuído" e massificado (ou seja, as coisas passam a ser sempre análogas a si mesmas), de maneira que até mesmo a política pode ser ritualizada. Do mesmo modo que o ator no cinema seria um "tipo ideal", vazio de subjetividade, o político da era da mídia também age assim perante a massa.

Igualmente, sob ponto de vista de Benjamin sobre a aura da arte, Uchôa (2015, p. 386) pontua que

> O cinema é exemplo de arte sem aura, que não possui mais uma existência única e distante, por mais próxima que esteja. Destaca-se em relação à esfera da tradição, não possui mais autenticidade, é produzido em série. Corresponde às informações sofridas pelo homem inserido nas massas. Envolve um tipo de percepção em que a capacidade de captar o semelhante no mundo é aguda.

Ainda na perspectiva da arte como mercadoria, tal como proposta por Benjamin, Alambert (2015, p. 48) reitera que

> [...] arte como mercadoria, quer dizer, seu jogo de semelhanças é, portanto, um conceito-chave para se entender a cultura contemporânea, ou do capitalismo tardio, como se queira. Aprofundar a discutir o conceito de modo a aplicá-lo ao conhecimento crítico da contemporaneidade é uma tarefa para a qual só o historiador ou crítico materialista da cultura, no sentido compreendido desde Benjamin ou Kracauer, está capacitado. Na verdade, é sua tarefa principal. [...] de fato, as transformações do capitalismo e de sua cultura, pelo menos desde a segunda metade do século XX, deram sobrevida e renovada atualidade à crítica materialista do cotidiano e das formas expressivas da cultura.

A compreensão do cinema como arte resulta importante ao entendimento de que ele, como qualquer outra manifestação artística, é passível de questionamentos, principalmente no que se refere a seu lugar nas práticas que reforçam estereótipos e preconceitos. Saber qual a função social, política e econômica do cinema é essencial ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

A linguagem cinematográfica e o ensino de história

Observando a influência da linguagem do cinema em nossos alunos, percebemos, na maioria das vezes, que eles fazem uma apreciação acrítica dos filmes aos quais assistem. Para minorar esse equívoco, o professor de história, ao fazer uso do filme como recurso didático, deve utilizar metodologias que permitam ao aluno construir, problematizar, levantar ideias, argumentar, refletir e analisar determinado tema. Somente assim esse recurso contribuirá significativamente para a construção do conhecimento histórico. Nesse sentido,

Fonseca (2009, p. 198) pondera que

> Tanto os filmes chamados documentários como os ficcionais constituem importantes fontes de estudo da História. Porém devemos estar atentos à linguagem própria da cinematografia. Os filmes, mesmo aqueles chamados 'históricos' ou 'documentários', não podem ser confundidos com obras historiográficas. Logo, exigem de nós postura crítica e problematizada, assim como em relação às outras fontes históricas.

De acordo com a autora, os professores devem atentar para a linguagem cinematográfica e assumir posturas críticas e problematizadoras. Ferreira e Franco (2013, p. 159), em relação a uma das crenças que comumente envolvem o filme de reconstituição histórica, advertem que

> [...] essa crença de que o filme de reconstituição histórica, seja ele ficção ou documentário, é a representação do vivido é altamente questionada pelos historiadores. O filme é uma fonte em potencial e, por isso, deve ser objeto de crítica e avaliação. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que todo filme, independentemente do gênero (ficção ou documentário, comédia ou drama), é produto direto do tempo em que foi feito. Esse elemento é fundamental para qualquer análise histórica.

Muitos professores, quando utilizam filmes como recurso didático em suas práticas pedagógicas, não o fazem de forma crítica e interpretativa. Em suas considerações acerca da capacidade de analisar e interpretar fontes, Mocellin (2009, p. 20) destaca que

> A primeira competência específica que o ensino de História objetiva desenvolver, de acordo com os PCN, está relacionada à representação e comunicação: à capacidade de analisar e interpretar fontes documentais diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos

> envolvidos em sua produção e, com base nisso, identificar os interesses e objetivos que essas fontes contêm.

Entendendo que os filmes abrem possibilidades para o trabalho escolar, Napolitano (2009, p. 11-12), por seu turno, afirma que

> Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Ferreira e Franco (2013, p. 161) estão na esteira daqueles que entendem que o uso do filme como recurso didático deve ocorrer em uma perspectiva crítica. Para os autores,

> O filme, compreendido como um objeto de análise, traz consigo aspectos que ultrapassam os objetivos de quem o criou, porque sua produção está sempre inserida numa realidade histórica. Sua utilização como recurso didático pressupõe um exercício crítico, no qual professores e alunos deverão tornar-se aptos a ler. Considerando esses elementos, o filme pode ser um poderoso aliado para discussão de comportamentos, visões de mundo, valores e identidades de uma sociedade em um dado momento histórico.

Nessa linha de raciocínio, o papel do professor é justamente alertar e problematizar os aspectos ambíguos e contraditórios da representação cinematográfica. Em consonância com esse entendimento, Saliba (1993, p. 94) destaca que

> [...] todo o esforço do professor de humanidades, ao utilizar-se do filme no processo de ensino, deve ser, portanto, no sentido de mostrar ao máximo que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, também ele irradia um processo de plurali-

> zação de sentidos, ou de verdades e, da mesma forma, como na História, é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente.

A difusão do conhecimento histórico através das imagens, meio que possibilita superar a rotina imposta pelo uso burocrático do livro didático, é tema recorrente para autores que se debruçam sobre o ensino de história, na medida em que as imagens fílmicas podem ser mais facilmente relacionadas ao cotidiano do aluno. Sob esse prisma, Pereira (2012, p. 1) nos esclarece que "As narrativas cinematográficas constituem fontes corriqueiras de apreensão dos conhecimentos históricos e por esse motivo se transformam em importantes subsídios para consciência histórica de quem assiste, seja dentro ou fora da sala de aula".

É fato que há um conhecimento histórico prévio trazido pelos alunos a respeito de diversos temas. Em relação a esse conhecimento (des)construído nas vivências do aluno fora do ambiente escolar, Rüsen (2001, p. 78) afirma que

> A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o acaso.

Vislumbrar metodologias que possam dar novos significados e motivar os alunos a se apropriar do conhecimento histórico é de suma importância na prática pedagógica do professor de história. Cabe ao docente buscar alternativas para o problema do "desinteresse" e motivar o aluno em face do conteúdo abordado na aula de história. Compete, também, construir propostas de ensino identificadas

com as expectativas e a cultura do aluno. Nossa proposta de uso de filme em sala de aula soma esforços aos intentos de utilização eficaz e eficiente desse recurso didático-pedagógico.

O uso de filmes no ensino de história: uma experiência em sala de aula da EJA

O uso de filmes no ensino de história em uma turma da EJA representou um instrumento bastante eficiente para lidar com o desinteresse de nossos alunos pelo conhecimento histórico. A metodologia adotada foi a aula oficina (BARCA, 2004), com o objetivo de narrar os experimentos com o uso do filme como recurso didático. Buscamos analisar e compreender as percepções dos alunos de uma turma do 4º período da modalidade EJA da Escola Municipal Zeca Barros quando eles utilizaram o filme como ferramenta didática para o aprendizado em história. Selecionamos essa sala por se tratar de uma turma de jovens trabalhadores de uma escola que atende à população da periferia de Araguaína.

Tendo como referência o questionário socioeconômico e cultural que aplicamos aos 24 alunos com os quais desenvolvemos a pesquisa, Questionário I, foi possível estabelecer seus perfis. Nesse questionário, constavam questões sobre a idade do aluno, o local de moradia, a naturalidade, a profissão, as possibilidades de continuação nos estudos, se o aluno já frequentou o cinema, quantas vezes por semana assiste a filmes e qual seu gênero preferido.

Pela análise dos dados observamos que a escola recebe alunos de vários bairros. A maioria é de classe baixa e muitos não utilizam transporte para se deslocar até a escola. Quanto ao gênero e faixa etária, dos 24 alunos participantes, 14 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As idades variaram entre 16 e 50 anos.

A metodologia da aula oficina

O Quadro I expõe a metodologia da aula oficina.

Quadro 1 - Modelo de aula oficina

Paradigmas Educativos – modelo de aula oficina	
Lógica	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
Saber	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia.
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes na aula oficina.
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos.
Efeitos sociais	Agentes sociais.

Fonte: Barca (2004, p.133).

Nesse modelo, o professor é "um investigador social" que deve, antes de tudo, "levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com ela" (BARCA, 2004, p. 134).

De acordo com Bittencourt (2011), as interpretações relacionadas à aprendizagem conceitual levaram a psicologia social a contribuir com reflexões acerca das sequências de aprendizagens, partindo do conhecimento prévio dos alunos como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas. No campo do conhecimento histórico, essa posição se torna ainda mais acentuada, considerando as experiências vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentadas na mídia – cinema e televisão.

Na aula oficina, um componente muito importante é o processo de avaliação da aprendizagem. Segundo Neves (2012, p. 23),

> [...] outro grande desafio que se coloca para o professor é a avaliação da aprendizagem de seus alunos. Ao planejar o ensino, é importante que os objetivos sejam bem definidos, de modo que o professor possa acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos e os avanços e dificuldades apresentados individualmente por eles.

Na perspectiva da aula oficina, a avaliação é atividade central, na medida em que ela diz respeito "à evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco". No processo de avaliação, o aluno "poderá fazer um exercício de análise de mudança conceitual" (BARCA, 2004, p. 139). A metodologia da aula oficina foi importante para conduzir as atividades nos momentos em que os alunos assistiam aos dois filmes propostos para análise.

Resultados

Ao transcrever as narrativas que selecionamos dos questionários aplicados, por questões éticas não expusemos os nomes verdadeiros dos nossos colaboradores. Portanto, nas remissões às falas dos alunos, utilizaremos nomes fictícios. O primeiro questionário foi relativo às questões sociais dos alunos, cujos resultados já expusemos. No Questionário II, formulamos as seguintes perguntas:

a) Em sua opinião, é possível aprender história assistindo a filmes?
b) Você se lembra de ter aprendido algo relacionado à disciplina de história assistindo a algum filme?
c) O que você achou da metodologia apresentada, a qual utiliza o filme como recurso pedagógico no ensino de história?

Quando questionados sobre a possibilidade de aprender histó-

ria assistindo a filmes, todos os alunos responderam que é possível. Assim sendo, podemos afirmar que há envolvimento da turma com o cinema. Os alunos afirmaram que o filme facilita a aprendizagem, o que significa que conseguem estabelecer relações do conteúdo do filme com o conteúdo ministrado em sala de aula ou com saberes do próprio cotidiano. No entanto, revelaram que há filmes com base nos quais não conseguem entender nem estabelecer relações.

Quando indagados se se lembravam de algum filme ao qual assistiram e se, considerando esses filmes, aprenderam algo relacionado à disciplina de história, a maioria dos alunos citou "os filmes históricos". As produções mais citadas foram *Troia*, *Cruzada* e *Gladiador*. Percebe-se que os filmes elencados pelos alunos são os chamados "históricos", o que justifica o comentário de um dos alunos: "Os filmes antigos mostram como tudo aconteceu de verdade" (Questionário II)[2].

Notamos que a maior parte dos alunos tem uma ideia do filme como representação da verdade. No entanto, destacamos que muitos filmes apresentam fatos históricos sob uma perspectiva equivocada, assim como há pessoas que acreditam naquilo a que estão assistindo sem questionar que essa postura pode conduzi-las a erros de concepção histórica.

É possível compreender a proposta de utilizar filmes como ferramenta de aprendizagem, pois uma película tem produção imagética, que pode despertar nos(as) alunos(as) questionamentos sobre fatos históricos. Porém é necessário sempre contextualizar a obra, ressaltar que se trata de uma produção de determinado contexto histórico feita por uma equipe. Além disso, é importante deixar claro para eles(as) que um filme não tem compromisso histórico, mesmo um documentário que tente mostrar dada realidade. Assim, o filme pode preencher os vazios da história, como a literatura, mas nem por isso deixa de ser uma fonte histórica. A análise fílmica se faz necessá-

2 Questionário II aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel ao aluno Marcos na Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína /TO, em 1 set. 2015.

ria para que tanto educadores(as) quanto alunos(as) façam um recorte das cenas e dialoguem com outras fontes de forma a compreender os acontecimentos históricos.

Quando indagada sobre um filme que ressaltou algum aspecto histórico, a aluna Adriana acabou por narrar um que nenhuma relação tinha com a temática. Isso mostra o distanciamento entre o que queremos em nossas aulas e aquilo que é apreendido pelo aluno.

> Sim, assisti ao filme O Pequenino era um Anão. Um seu amigo vestiu o anão de bebê e o colocou em frente à casa de uma mulher. E a mulher adotou o anão como seu filho, mas ele queria era dar um golpe neles pra tomar seu diamante. Assim, ele fingia que era um bebê, mas era um bebê homem (Questionário II)3.

Quando questionados sobre o que acharam da proposta didática utilizada, os alunos foram unânimes em afirmar que era muito interessante. Em um grupo de 24 alunos, 8 já haviam assistido a *Tempos Modernos* e rememoraram cenas do filme, como, por exemplo, aquela na qual o personagem Carlitos sai apertando os parafusos em todos os lugares. Esse grupo mostrou interesse em rever o filme. Quanto ao documentário *A História das Coisas*, todos os alunos presentes não somente afirmaram que não haviam assistido como também que não o conheciam.

Dos dois filmes utilizados em nossa proposta didática, *Tempos Modernos* despertou mais interesse da turma, tanto na exibição quanto nas discussões e manifestações escritas sobre a narrativa fílmica e os conteúdos históricos. Quanto ao filme *A História das coisas*, muitos alunos não mostraram interesse nem participaram das discussões propostas em nossa metodologia. Por isso as respostas nos questionários se relacionaram mais ao filme de Charles Chaplin. Esse resultado evidenciou que os filmes de ficção são mais acessíveis aos alunos

---

3 Questionário II aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel à aluna Adriana, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 1 set. 2015.

que os documentários.

De acordo com informações registradas no diário de bordo da pesquisa, o momento dedicado às reflexões acerca das relações de trabalho, dos avanços tecnológicos no cotidiano e do consumo na sociedade capitalista assim como as aulas expositivas e dialogadas causaram boa impressão entre os alunos. Os discentes foram bastante participativos e mostraram interesse pela temática. Observamos que muitos que antes sequer se interessavam pelos temas trabalhados a partir do livro didático fizeram perguntas sobre os personagens e como os filmes foram feitos.

A apatia dos alunos que passam o dia inteiro no trabalho foi substituída pelo envolvimento nas atividades para a compreensão dos filmes. No diário de bordo, registramos as brincadeiras que os alunos fizeram acerca do personagem Carlitos. Registramos, também, os preparativos para a encenação que apresentaram, atividade intercalada por seriedade e momentos lúdicos. Anotamos os movimentos para a criação dos poemas acerca do filme *A História das Coisas*, quando os alunos mais concentrados chamavam a atenção dos mais dispersos. Levando em consideração o diário de bordo, compreendemos que, nos relatos dos alunos, a maioria deles tinha consciência da importância da tecnologia no desenvolvimento das atividades de produção. Depois de assistirem aos filmes, no momento reservado para o debate, percebemos que alguns alunos conseguiram estabelecer relações entre o que foi estudado e a narrativa fílmica. No diário de bordo, registramos expressões como estas:

> A tecnologia pode ajudar o trabalhador, mas é necessário que o trabalhador tenha formação sobre o funcionamento das novas máquinas (Informação verbal)[4].

4 Anotações diário de bordo por Eliane Leite Barbosa Bringel, informação oral, aluna Marta, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 28 set. 2015.

> Tem muita gente que não sabe usar o computador. É uma situação difícil. Hoje em dia, a maioria das empresas usa computador (Informação verbal)[5].
>
> As pessoas só querem saber de consumir e nem se importam de saber de onde vêm os produtos para fabricar as coisas (Informação verbal)[6].

O diário de bordo serviu para registrar as impressões acerca do envolvimento dos alunos, já os questionários orientaram a análise dessas impressões.

No Questionário III, fizemos as seguintes perguntas:

a) Qual a importância do trabalho em sua vida?
b) É possível transformar a maneira como nossa sociedade produz mercadorias e satisfaz suas necessidades?
c) Em sua opinião, existem aspectos negativos na forma como as relações de trabalho estão organizadas em sociedades?

Quando questionados sobre a importância do trabalho em suas vidas, as respostas recorrentes foram:

a) o trabalho é fundamental para nossa sobrevivência;
b) sem o trabalho não tem vida;
c) preciso dos recursos do trabalho para comer, beber e vestir;
d) o trabalho é tudo.

Nas narrativas dos alunos, percebemos que o trabalho ocupa

---

5 Anotações diário de bordo por Eliane Leite Barbosa Bringel, informação oral, aluno Márcio, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 28 set. 2015.

6 Anotações diário de bordo por Eliane Leite Barbosa Bringel, informação oral, aluna Julia, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 28 set. 2015.

lugar de destaque em suas vidas. A importância que dão ao trabalho está fortemente ligada à questão da sobrevivência.

Quanto à questão relacionada à possibilidade de a sociedade mudar a maneira de produzir mercadorias para satisfazer suas necessidades, os alunos assim se manifestaram:

> Sim, as mudanças no mundo só dependem do homem, se quiser mudar ele muda (Questionário III)[7].
>
> Sim, fazendo as pessoas se conscientizarem da importância de mudar (Questionário III)[8].

Quanto a aspectos negativos e positivos na forma como as relações de trabalho estão organizadas em sociedade, a maioria dos alunos respondeu que esses aspectos estão presentes nessa forma de organização.

O Questionário IV tratou das seguintes questões:

a) Quem é o autor do filme?
b) Qual o tema central do filme?
c) Quando o filme foi lançado no mercado?
d) O que você sabe do contexto político internacional na época?
e) O filme tem alguma relação com a época em que foi produzido?
f) Algum personagem chamou sua atenção em especial? Por quê?
g) Que imagem o filme reproduz do trabalho?

Na questão sobre o tema central do filme, a maioria dos alunos

---

7 Questionário III aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel ao aluno Thiago, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 14 set. 2015.

8 Questionário III aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel à aluna Julia, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 14 set. 2015.

apontou o trabalho na fábrica e a chegada das máquinas, sem perceber que essa era uma consequência da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra no século XIX. Sobre o contexto político internacional da época, todos os alunos disseram que não sabiam nada. Essa resposta mostra dificuldade em relacionar conteúdos já ensinados às narrativas fílmicas.

Quanto aos personagens que chamaram a atenção no filme *Tempos Modernos* e os motivos dessa evidência, a maioria dos alunos respondeu que foi Carlitos, o personagem de Charles Chaplin. As justificativas foram de que ele era muito engraçado e atrapalhado, que ele era bom, que ajudou a moça com fome. A maioria destacou que ele precisava trabalhar para sobreviver. Percebemos que a análise feita dos personagens ocorre principalmente em relação à personalidade deles. Verifica-se, portanto, que a percepção dos alunos em muito é influenciada pelo sentimento de solidariedade que envolve as camadas sociais trabalhadoras, ainda que esses laços não se traduzam em práticas sociais coletivas.

Quando questionados sobre a imagem que o filme deixa mais evidente quanto ao trabalho, todos os alunos responderam que o filme *Tempos Modernos* se preocupou em mostrar que, com a chegada das máquinas, os trabalhadores perderam seu lugar nas fábricas, ou seja, a situação dos trabalhadores foi se tornando cada vez mais difícil. Nesse sentido, a compreensão à qual chegaram os alunos mostra a capacidade que tiveram em relacionar o filme com o cotidiano e com os conteúdos ministrados em sala de aula.

No Questionário V, fizemos as seguintes perguntas:

a) Depois da aplicação da proposta didática "Mundo do Trabalho", que utiliza o filme como recurso didático no ensino de história, em sua opinião ainda é possível aprender história assistindo a filmes?

b) Você gostou das atividades das aulas que utilizam como metodologia o filme como recurso pedagógico no ensino de história?

As respostas a essas questões são as seguintes:

> Sim, gostei muito (Questionário V)[9].
> Muito boa e interessante, assim o desenvolvimento é bem melhor. (Questionário V)[10].
>
> Muito boa, interessante e é muito importante para as pessoas que tenham mais conhecimento da história (Questionário V)[11].
>
> Os filmes podem trazer um modo mais fácil de aprendizagem. Trazendo até mesmo os alunos menos interessados pelo tema despertarem curiosidade para saber mais sobre os conteúdos (Questionário V)[12].
>
> Muito bom. Porque ajuda aprender mais a respeito de uma história e para muitos facilita mais o entendimento melhor que o próprio livro (Questionário V)[13].

Nessas respostas, percebemos que os alunos participantes da pesquisa aprovaram o uso do filme como recurso didático nas aulas de história. No entanto a declaração do aluno Lucas aponta para o

9 Questionário V aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel à aluna Adriana, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 26 out. 2015.

10 Questionário V aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel ao aluno Carlos, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 26 out. 2015.

11 Questionário V aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel ao aluno José, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 26 out. 2015.

12 Questionário V aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel à aluna Ana, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 26 out. 2015.

13 Questionário V aplicado por Eliane Leite Barbosa Bringel ao aluno Lucas, Escola Municipal Zeca Barros, Araguaína/TO, em 26 out. 2015.

perigo de os alunos se apropriarem da narrativa fílmica como fonte de verdade, o que fica evidente quando ele diz ser muito melhor aprender por meio dos filmes do que através dos livros didáticos.

Como parte das atividades avaliativas os alunos foram instados a realizar trabalhos em grupo. Na perspectiva da aula oficina, nas atividades em grupo o professor deve atuar como investigador social, com vistas a possibilitar uma aprendizagem intelectualmente mais desafiadora no processo ensino-aprendizagem de história. Freire (2011, p. 94) defende que o professor deve atuar como mediador do processo de construção do conhecimento, utilizar um "método que seja ativo, dialógico, crítico e criticista", possibilitar maior interação entre docente e discente e, assim, favorecer o processo ensino-aprendizagem.

À luz desse entendimento, os alunos foram instigados a apresentar atividades sobre alguns temas do filme, fazendo sua relação com o conteúdo histórico. Sugerimos que fizessem encenações teatrais e que escrevessem poemas relativos à temática, sendo um deles *consumismo na sociedade atual.* Para a realização dessa atividade, a turma de 24 alunos foi dividida em seis grupos de quatro componentes. Abaixo, a transcrição dos poemas precedidos da identificação do respectivo grupo.

Grupo A, poema *Tudo novo*

Gosto do cheiro de novo,
Se eu pudesse,
Todo dia vestia,
Uma roupa nova,
Calçava um sapato novo,
Usava celular descartável.
Só para sentir o cheiro de novo.
(Suzana, Lucas, José, Thiago)

Grupo B, poema *Consumismo*

Amigo, cuidado!
Consumir é muito bom!
Mas consumir com exagero,
Vai te deixar sem dinheiro,
Vai te deixar sem trabalho,
Vai te deixar sem comida,
Vai poluir o Planeta Terra,
Vai destruir seus sonhos,
Vai destruir seu futuro,
Vai sobrar apenas a lembrança de um mundo bom.
(Júlia, Mário, Otávio, Carlos)

Grupo C, poema *Eu quero*

Um carro,
Uma moto,
Um avião,
Para sair sem direção.
Um computador,
Uma câmera,
Um celular de última geração.
(Miguel, Ana, Fernanda, Fábio)

O Grupo D, poema *Consumir é bom demais*

Sou um grande consumidor.
Quero sempre consumir mais e mais,
Por isso estou na escola
Para arrumar um bom trabalho
E muito dinheiro ganhar,
Para consumir mais e mais,
Pois consumir é bom demais.
(Mara, Ana, Jorge, Luís)

Grupo E, poema *Consumir, consumir*

> As pessoas vivem a consumir
> Sem se preocupar
> Com o amanhã,
> Com o futuro.
> As pessoas vivem a consumir
> Sem se preocupar
> Com a poluição,
> Que toma conta deste Mundão,
> Por causa do consumismo sem preocupação.
> (Joana, Diana, Jonas, Mateus)

Grupo F, poema *Sou consumidor*

> Sou consumidor.
> Você não tem nada a ver com isso.
> Trabalhei, me cansei.
> O dinheiro é meu.
> Compro o que quiser.
> (Adriana, Eduardo, Marta, Márcio)

Na leitura e análise dos poemas, constatamos que, mesmo depois de assistir ao documentário *A História das Coisas,* não houve, por parte de alguns de nossos colaboradores, a preocupação com as consequências do consumismo exacerbado. Somente nos poemas dos grupos B e E ficou clara a preocupação dos alunos com o excesso de consumo da sociedade atual. Nos versos do poema *Consumismo,* do grupo B, observamos que os autores alertam a respeito das consequências do consumo excessivo. Nos versos do poema *Consumir, consumir,* do grupo E, percebemos a atenção dos alunos em relação à poluição como uma das implicações do consumo acentuado. Os versos embasados no documentário *A História as Coisas* evidenciaram que os alunos desse grupo entenderam que o consumismo acirrado é um problema de grande proporção para a sociedade, por contribuir enormemente para o crescimento da poluição.

O poema *Eu quero*, produzido pelo grupo C, deixa patente um desejo muito grande de consumir sem a preocupação de um consumo consciente. É Bauman (2008, p. 19) quem alerta sobre a relação entre potenciais consumidores e potenciais objetos de consumo, elementos constitutivos da sociedade de consumidores: “os encontros dos potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo tendem a se tornar as principais unidades na rede peculiar de interações humanas conhecida, de maneira abreviada, como ‘sociedade de consumidores’”.

Foi possível perceber no poema *Tudo novo,* do grupo A, que seus autores não estão preocupados com o consumo consciente e com a durabilidade dos produtos. Essa constatação corrobora Bauman (2008, p. 31) quando afirma que na sociedade de consumidores não se valoriza a durabilidade dos produtos.

> Entre as maneiras com que o consumidor enfrenta a insatisfação, a principal é descartar os objetos que a causam. A sociedade de consumidores desvaloriza a durabilidade, igualando ‘velho’ a ‘defasado’, impróprio para continuar sendo utilizado e destinado à lata de lixo. É pela alta taxa de desperdício, e pela decrescente distância temporal entre o brotar e o murchar do desejo, que o fetichismo da subjetividade se mantém vivo e digno de crédito, apesar da interminável série de desapontamentos que ele causa. A sociedade de consumidores é impensável sem uma florescente indústria de remoção do lixo. Não se espera dos consumidores que jurem lealdade aos objetos que obtêm com a intenção de consumir.

Fomos surpreendidos com a criatividade dos alunos de um dos grupos que encenou parte do filme *Tempos Modernos*, em que Carlitos tentava apertar os botões da roupa de mulheres que passavam por ele na rua ou no trabalho, como se estivesse apertando parafusos. A criatividade aqui destacada consiste no fato de os alunos do grupo terem encenado de forma bastante lúdica e compreensível essa cena do filme,

pois imitaram com graciosidade as características marcantes do personagem, como o jeito de andar, de se movimentar e as expressões faciais.

De forma geral, os alunos fizeram uma contextualização pertinente aos filmes. Alguns reagiram de forma mais crítica quanto aos temas suscitados, outros reproduziram os discursos do senso comum.

Finalizando, não é de hoje que o filme é amplamente usado em sala de aula e em situações de ensino e de aprendizagem. Neste capítulo, percorremos a mesma trilha, mas partindo do princípio de que o filme não pode ser usado apenas como mais um recurso didático. Orientações nesse sentido foram dadas por diversos autores que lidam com essa proposta didática, autores esses que estiveram na base teórica de nosso estudo. Estivemos cientes quanto ao fato de que um filme, ou qualquer outro recurso, não resolve os problemas do processo ensino-aprendizagem por si só, mas pode ser um material que, bem organizado e trabalhado pelo professor, pode contribuir para bons resultados.

No decorrer do capítulo, problematizamos como o professor pode usar adequadamente filmes em sala de aula, transformando seus conteúdos discursivos em conhecimento histórico. Entendemos que o conhecimento não é "algo" dado pela imagem, mas construído em razão de problemáticas. No espaço escolar, essa construção se estabelece por meio da interação entre professor e aluno.

Foi possível identificar, ainda, que o processo ensino-aprendizagem de história por meio do uso de filmes pressupõe estabelecer diálogos com conceitos teóricos que remetem a discussões e posturas em relação à iconografia e às imagens trazidas pelas novas abordagens historiográficas. Nesse sentido, foram fundamentais as considerações de Ferro (1992), Saliba (1993), Ferreira e Franco (2013), além das reflexões acerca das implicações do cinema como mercadoria e arte na compreensão de Walter Benjamin (ALAMBERT, 2015) e das forças das representações nos discursos retratados por Chartier (1990). Foram relevantes, também, as considerações de Bauman (2008) acerca do consumo e da produção de lixo, retratados por grupos de alunos

que participaram das experiências com o uso de filmes.

Com os debates propostos buscamos contribuir com reflexões que possam auxiliar os professores que lidam com o ensino de história em âmbito geral e em contextos da modalidade EJA em particular a utilizar de forma cuidadosa os filmes em sala de aula, por entendermos que esse recurso, ainda que promova momentos lúdicos, deve proporcionar aprendizado rico e denso.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 287-295.

ALAMBERT, Francisco. Arte como mercadoria: crítica materialista desde Benjamin. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel (Org.). *Walter Benjamin:* experiência histórica e imagens dialéticas. São Paulo: Unesp, 2015, p. 45-49.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo:* a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In. Para uma educação de qualidade: *atas da quarta jornada de educação histórica*. Braga, centro de investigação em educação (CIED)/instituto de educação e psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ______. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.165-196. (Obras escolhidas).

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. 15.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História:* fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERUTTI, Flávio; MARQUES Adhemar. *Ensinar e Aprender História*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1990.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo História:* reflexão e ensino. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História.* Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MOCELLIN, Renato. *História e Cinema*: educação para as mídias. São Paulo: Brasil, 2009.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et al. (Org.). *História e Cinema:* dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2011, p. 39-102.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. *O Olho da História*, n.3, Salvador, 1996.

NEVES, Ana Maria Bergamin. Interações*:* raízes históricas brasileiras. In: ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador (Org.). A avaliação da aprendizagem em História. São Paulo: Blucher, 2012, p. 23-26. (*Coleção InterAções*).

PEREIRA, Lara Rodrigues. *Ensino de História e narrativas cinematográficas subsidiando consciências históricas.* Florianopólis: UDESC, 2012.
RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, Antônio Rebouças.; BRUZZO, Cristina. (Org.). *Lições com cinema.* São Paulo: FDE, 1993, p. 87-107.

SILVA Marco; PORTO Amélia. *Nas trilhas do Ensino de História:* teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SOUZA, Éder Cristiano. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. *Revista Escritas*, Araguaína, v.4, 2012.

UCHÔA Fábio Raddi. A questão do ator no cinema: diálogos entre Benjamin, Arnheim e Kracauer. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR, Rubens; VEDDA, Miguel (Org.). *Walter Benjamin:* experiência histórica e imagens dialéticas. São Paulo: Unesp, 2015. p.385-392.

FILMOGRAFIAS

A História das Coisas. Produção de Annie Leonard. EUA: Free range studios, 2007. (21min.), color.

Tempos modernos. Produção de Charles Chaplin. EUA: Warner, 1936. (87min.), preto e branco.

Cleópatra. Direção de Joseph Leo Mankiewicz. Rouben Mamoulian. EUA. (4h11min.).